



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

LINDAURA SOUZA DE SANTANA

ERA UMA VEZ...UMA NOVA AVENTURA QUE AGORA VOU JOGAR:
IMPLICAÇÕES DA EXPERIÊNCIA DO LIVRO-JOGO PARA AS CRIANÇAS DA
PRÉ-ESCOLA

Salvador
2024

LINDAURA SOUZA DE SANTANA

**ERA UMA VEZ...UMA NOVA AVENTURA QUE AGORA VOU JOGAR:
IMPLICAÇÕES DA EXPERIÊNCIA DO LIVRO-JOGO PARA AS CRIANÇAS DA
PRÉ-ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no âmbito da Linha de Pesquisa IV – Educação, Currículo e Processos Tecnológicos, ao qual se vincula o Laboratório de Estudos de Mídia e Espaço (LEME), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Professor Dr. Luiz Adolfo de Paiva Andrade

Salvador
2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Célia Maria da Costa CRB: 5/918

S232e Santana, Lindaura Souza de
Era uma vez... Uma nova aventura que agora vou jogar:
implicações da
experiência do livro-jogo para as crianças da pré-escola/ Lindaura
Souza de Santana.– Salvador, 2024.
192 f. : il.

Orientador: Luiz Adolfo de Paiva Andrade.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado
da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, Campus I. 2024.

Contém referências, apêndices e anexos.

1. Educação pré-escolar. 2. Crianças. 3. Livros de atividades
pré-escolares. I. Andrade, Luiz Adolfo de Paiva. II. Universidade do Estado
da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

CDD: 372.21

FOLHA DE APROVAÇÃO

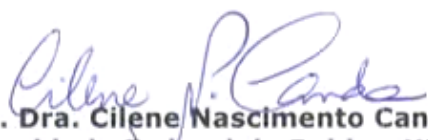
ERA UMA VEZ... UMA NOVA AVENTURA QUE AGORA VOU JOGAR: IMPLICAÇÕES DA EXPERIÊNCIA DO LIVRO-JOGO PARA AS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA

LINDAURA SOUZA DE SANTANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 27 de novembro de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Prof. Dr. Luiz Adolfo de Paiva Andrade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporânea
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Cilene Nascimento Canda
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Artes Cênicas
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Rosemary Lapa de Oliveira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Dedicatória

A Deus, pois, tudo em mim e de mim vem Dele e é para Ele.

Aos meus amados pais, por tanto me amarem.

Às crianças, por me oferecerem o prazer de aprender no exercício da minha profissão.
Essas crianças me ensinam diariamente a nunca perder o olhar curioso frente ao mundo
e sobre o poder imensurável do afeto.

DESAGRADECIMENTO POÉTICO

Aos sistemas precários
Que adoecem
Às condições desrespeitosas
Que entristecem
Às políticas mesquinhas
Que empobrecem
À pátria
Que desvaloriza seus educadores
Aos governantes
Que esquecem seus pesquisadores
Aos "pensadores" perversos
Que difundem existir balbúrdia e não conhecimento
A todos esses o meu pesar
De desagrado

Toda essa estrutura
fincou pedras no caminho,
Mas como toda professora-pesquisadora:
Eu resisti e R.E.S.I.S.T.O!

Lindaure Santana

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelos seus milagres, desde o dom da vida até a conclusão deste mestrado, pelo zelo e carinho incessante os quais me fazem prosseguir na fé.

Ao meu amado, Jesus Cristo, por me ensinar a essência do amor de paz, acolhimento, respeito e perdão. Suas parábolas me guiam no caminho das bem-aventuranças e sua sabedoria redime a minha alma.

Aos meus amados pais, Agnaldo e Tânia Maria, por todo carinho, amor, palavra de fé e oração. Como é bom ser amada e se sentir amada por pai e mãe!

À minha amada irmã Suzana que sempre ora por mim, unguindo de fé e esperanças cada sonho que tenho.

À Universidade do Estado da Bahia (UNEB) por me oportunizar, através do Mestrado, refletir e intervir no contexto educacional onde atuo.

Às professoras e aos professores por me ajudarem durante o mestrado, contribuindo para minha formação acadêmica, a citar: Alfredo Eurico Rodrigues Matta, Arnaud Soares de Lima Júnior, Emanuel do Rosário Santos Nonato, Jane Adriana V. Pacheco Rios, Luciano Costa Santos, Luiz Adolfo de Paiva Andrade, Mary Valda Souza Sales, Rosemary Lapa de Oliveira e Valnice Sousa Paiva.

Novamente, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Luiz Adolfo de Paiva Andrade, por aceitar o meu projeto e guiar-me na sua reconstrução, de forma técnica e com respeito admirável.

Imensa gratidão às minhas colegas do Grupo de Pesquisa Ana Cláudia Machado e Umelda Fagundes, pelo compartilhamento de saberes e por manifestarem carinho por mim.

Também agradeço à Daniela Costa, membro do grupo LEME, por me acolher, escutar nas madrugadas e em momentos difíceis da minha vida.

Gratidão aos amigos do mestrado, João Luiz Costa, Ive Carolina Fiuza e Dairine Carvalho, por me orientarem acerca dos protocolos do processo científico.

Agradeço imensuravelmente ao meu amado amigo (desde a adolescência) Marcos Vinícius Castro Souza, doutorando em Educação pela UFBA, por me ajudar no caminhar acadêmico, de forma didática, crítica e afetuosa.

Gratidão à Taiane Machado, doutora em Educação pela UFBA, por me escutar e buscar entender os meus pensamentos.

À Adriana Ponte, doutora em Educação, minha colega de trabalho, por me escutar e sugerir caminhos para pesquisa científica sobre as infâncias, nos horários de almoço ou de Atividade Complementar - AC.

À professora Jocenildes Zacarias Santos pelo acolhimento, carinho, respeito e incentivo concedido a mim, através de seu olhar e palavras de incentivo: “você pode!”, “você é capaz!”

À maravilhosa turma de Pedagogia da UNEB, ingressos 2021.2 pelo carinho, escuta, acolhimento e oportunidade de aprender mais.

Às Auxiliares de Desenvolvimento Infantil - ADIs, Lilian Silva e Crisia Santos que estiveram comigo, como auxiliares da educação infantil, nos anos em que precisei trabalhar 40 horas e fazer o mestrado simultaneamente. Essas profissionais e colegas me ajudaram na rotina pedagógica, nos momentos em que não apresentava condições humanas para comparecer à escola por estafa, adoecimento físico e psicológico, mas precisava resistir (além dos limites) devido às metas pedagógicas e da pesquisa.

Às crianças que me fazem Ser Professora, por mostrarem diariamente a importância de nunca perder o encantamento com o mundo e ter um olhar curioso.

Aos profissionais da saúde mental que me ajudaram a não desistir do mestrado, mesmo com adoecimento físico e psicológico. Saliento que as escutas foram fundamentais para continuar, mesmo acometida de depressão, ansiedade generalizada e síndrome de *burnout*; em especial agradecimento ao Dr. Cléber Santana, Dra. Juciana Nascimento e Dr. Rodrigo Mello.

Às professoras doutoras que aceitaram participar das minhas bancas de qualificação e defesa da dissertação, contribuindo para estruturação de uma pesquisa, principalmente, mais crítica e próxima das crianças e infâncias.

E por fim, aos pesquisadores, utilizados neste trabalho, por oportunizarem a construção deste novo texto.

A todos, muito obrigada!

“Bons professores, eles te ensinam.
Excelentes professores, eles te estimulam a criar.”

Athos Beuren

RESUMO

Esta dissertação investigou a experimentação do Livro-jogo, enquanto possível recurso lúdico-literário a ser utilizado com crianças pequenas da Pré-escola, no processo de reflexão dos sentidos produzidos por elas ao interagirem com três tipos de livros igualmente interativos e multisequenciais/multilineares. Nesse aspecto, implicitamente, discute as interações e brincadeiras, eixos estruturantes para a prática pedagógica na primeira etapa da Educação Básica, descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Além disso, apresenta os desafios para implementar uma experiência leitora e com o uso do Livro-jogo em turmas da Pré-escola com condições adversas ao trabalho pedagógico da primeira infância. O objetivo geral deste trabalho é analisar os sentidos produzidos pelas crianças da Pré-escola ao experienciar o Livro-jogo; além disso, compreender os processos interpretativos delas com relação aos papéis que assumem na Pré-escola. Os procedimentos metodológicos pautaram-se numa pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa e natureza aplicada; já as informações foram analisadas a partir da análise de conteúdo de Bardin. Os participantes da pesquisa foram doze crianças das únicas turmas da Educação Infantil, ou seja, da Pré-escola (grupo 4 e 5), da Escola Apollo (nome fictício), pertencente à rede municipal de ensino de Salvador, Bahia. Conclui-se neste estudo o que é realmente um livro para brincar, jogar e se aventurar segundo os sentidos produzidos pelas crianças pequenas e quais características um Livro-jogo precisa ter para oportunizar tais sentidos.

Palavras-chave: livro-jogo; multilinear; não linear; pré-escola; criança.

ABSTRACT

This dissertation investigated the experimentation of the Gamebook as a possible resource both ludic and literary, which will be tested by children from preschool. With this proposal comes a reflexional process directed towards the senses who blossoms in these children while interacting with three equally interactive, multisenquential and multilinear books. Specifically at this point, the object in question discusses the interactions and the children's playing, pillars which structure the first pedagogical basis on Basic Education, these which are described at the Nacional Curriculum Guide to Child Education. The general objective of this work is to analyze the meanings produced by preschool children when experiencing the Game Book; in addition, understand their interpretative processes in relation to the roles they assume in Preschool. The methodological procedures were based at a exploratory research. The analyzed information, however, came from the studying Bardin. The children who participated were in a total of twelve, and they all came from preschool (Groups 4 and 5), students of Apollo School (fictional name) which belongs to the municipal network of teaching at Salvador, Bahia. In resume, it's possible to say that the Gamebook is actually a book for the children to have fun, read and find themselves in an adventure. It also touches with their senses, influencing in the way they navigate in the book all of this according to the studies of child that used it. Also, it shows which characteristic the book must have to optimize such senses.

Keywords: gamebook; multilinear; not linear; preschool; children.

RESUMEN

Esta disertación investigó la experimentación del Libro-juego, encuanto posible recurso lúdico y literario a ser utilizado con niños que están en la preescuela, con el objetivo, a través del proceso de reflexión de los sentidos producidos por ellos al relacionarse con tres tipos de libros interactivos, multilineares y multisequenciales. En este aspecto, implícitamente se discute las interacciones y los juegos, estos que son estructurales para la práctica pedagógica en la primera etapa de la Educación Básica, descritos en las Directrices Curriculares Nacionales de la Educación Infantil. Además, presenta los desafíos para implementar una experiencia de lectura, y con el uso del Libro-Juego para los niños en preescuela, mediante los momentos de lectura. El objetivo general de este trabajo es analizar los significados que producen los niños en edad preescolar al experimentar el Libro Juego; además, comprender sus procesos interpretativos en relación a los roles que asumen en Preescolar. Los procedimientos metodológicos se han pautado en una pesquisa exploratoria, con abordaje cualitativa y naturaleza aplicada; mientras tanto, las informaciones fueran analizadas a partir de la observación del contenido de Bardin. Los participantes en la pesquisa fueron doce alumnos de las únicas turmas de Educación Infantil, o sea, de preescuela (grupo 4 y 5), del colegio Apollo (nombre ficticio), pertinente a la red municipal de encino de Salvador, Bahia. Se concluye en esta pesquisa lo que realmente es un libro para jugar, divertirse y aventurarse segundo los sentidos producidos por niños y cuales características un Libro-Juego hay de tener para dar oportunidad a esos sentidos.

Palabras llave: libro-juego, multilinear, alinear, preescuela; niños

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Desenho metodológico da pesquisa	29
Figura 02	Sistematização da investigação <i>in loco</i> da pesquisa	33
Figura 03	Organograma das etapas da análise de conteúdo realizada na pesquisa	36
Figura 04	Exemplo do uso do efeito desfocado	48
Figura 05	Dados e números técnicos da Escola Apollo	51
Figura 06	Imagens dos livros organizados na sala dos professores e corredor da Escola Apollo	53
Figura 07	Foto da turma na sala de atividades/ Grupo 4 - Ano 2022	57
Figura 08	Caixa para guardar os livros literários	68
Figura 09	Criança lendo o livro acadêmico da professora	69
Figura 10	Leitura da Aventura Solo ‘Amigo Dragão’ durante a pesquisa	70
Figura 11	- Mala de Aventura	71
Figura 12	- Crianças com a “Maleta Literária” projeto de leitura em família	72
Figura 13	Interseção das categorias da pesquisa	76
Figura 14	Exemplificação ilustrada de uma leitura ontologicamente não linear	86
Figura 15	Caminhos possíveis em uma hipotética versão não linear da Chapeuzinho Vermelho	89
Figura 16	Capa e página do <i>gamebook</i> Cinderella	90
Figura 17	Foto da capa e páginas do livro ‘A Odisseia da Fobos’ de Roméo Hennion... ..	92
Figura 18	Foto das páginas do livro O Fantasma do Relógio de Athos Beuren	93
Figura 19	<i>Cent mille milliards de poèmes</i> (1973) de Raymond Queneau	94
Figura 20	Páginas do livro ‘Viagem ao Fundo do Mar’ da coleção Escolha sua Aventura	97
Figura 21	Contracapa e aba da coleção Escolha sua Aventura	97
Figura 22	Páginas do livro interativo ‘O Inimigo Digital’ de Athos Beuren	98
Figura 23	Páginas do inventário e da ficha do herói do Livro-jogo ‘O Inimigo Digital’	99
Figura 24	Constelação de Sagitário	100
Figura 25	Personagens da história ‘A Odisseia da Fobos’	117
Figura 26	Crianças e professora na Rodinha de Leitura	119

Figura 27 Júpiter contando a história para Mercúrio, Urano, Terra e Plutão	128
Figura 28 Imagem do livro ‘O Unicórnio do Arco-Íris’ com o QR Code que leva ao áudio das crianças	133
Figura 29 Exemplo de livro classificado “para ler”	136
Figura 30 Páginas do livro Cinderela, classificado “para ler”	137
Figura 31 Exemplo de livro classificado “para contar história”	137
Figura 32 Exemplo de livro classificado “para brincar”	138
Figura 33 Júpiter com os livros que classificou para ler, contar e brincar	138
Figura 34 Síntese teórica de diferenciação do Livro-jogo das demais obras interativas	162
Figura 35 Discos do livro ‘Jornada à Terra do Sol’ de Roméo Hennion	164
Figura 36 <i>Cards</i> da Aventura Solo ‘Amigo Dragão’	164
Figura 37 Páginas do livro ‘O Fantasma do Relógio’ de Athos Beuren	165

LISTA DE QUADRO

Quadro 01	Referenciação	37
Quadro 02	Exercício de categorização	39
Quadro 03	Ampliação do material referendado após o processo de síntese da informação	40
Quadro 04	Relação dos participantes da pesquisa e seus respectivos nomes fictícios ...	49
Quadro 05	Infraestrutura da Escola Apollo	52
Quadro 06	Trabalhos encontrados na fase preliminar da pesquisa sobre o Livro-jogo	78
Quadro 07	Trabalhos encontrados sobre o Livro-jogo na fase de escrita da dissertação	79
Quadro 08	Exercício de estudo das palavras encontradas nas leituras sobre o não linear	84
Quadro 09	Levantamento da categorização dos livros nos <i>sites</i> especializados	161
Quadro 10	Histórias multisequenciais utilizadas na pesquisa	163
Quadro 11	Caminhos para criação de histórias interativas sugeridas pelo escritor Athos Beuren	169

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 Docentes da educação Infantil da rede pública e particular sem formação superior em Salvador	60
Tabela 02 Dados da matrícula de crianças com e sem deficiência na Pré-escola do Brasil	64
Tabela 03 Dados da matrícula de crianças com e sem deficiência na Pré-escola da Escola Apollo.....	65

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Declaração da cor das crianças no ato da matrícula	42
Gráfico 02	Média de alunos matriculados por turmas da Pré-escola em 2022 por unidade geográfica	56
Gráfico 03	Taxa de Escolarização de crianças de 4 e 5 anos	58
Gráfico 04	Progressão anual do percentual de professores (as) da Educação Infantil sem formação pedagógica por unidade geográfica	61
Gráfico 05	Percentual de docentes sem formação superior por etapas de ensino da Educação Básica	62
Gráfico 06	- Percentual de crianças com e sem deficiências matriculadas na Pré-escola no Brasil em 2022	65
Gráfico 07	- Percentual de crianças matriculadas na Pré-escola da Escola Apollo	66
Gráfico 08	Percentual das crianças que afirmaram ter e não ter quem lê para elas	122
Gráfico 09	Respostas das crianças sobre quem lê para elas	123
Gráfico 10	Resposta das crianças a pergunta: a professora lê para você?	124
Gráfico 11	Predominância de gênero por etapas da Educação Básica 2021	125
Gráfico 12	Resposta das crianças a pergunta: para que serve esse livro?	140
Gráfico 13	Comparativo dos sentidos produzidos pelas crianças sobre cada tipo de livro	141
Gráfico 14	Resposta das crianças a pergunta: esse livro serve para brincar ?	145
Gráfico 15	Resposta das crianças a pergunta: esse livro serve para jogar?	146
Gráfico 16	Resposta das crianças a pergunta: esse livro serve para aventura?	154
Gráfico 17	O que é o brincar para as crianças?	157
Gráfico 18	O que é o jogar para as crianças?	158

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Nacional Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética da Pesquisa
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GBGdF	<i>Gamebook</i> Guardiões da Floresta
GRE	Gerência Regional
INDIQUE	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MADEs	Materiais Autorais Digitais Educacionais
MDA	<i>Mechanics-Dynamics-Aesthetics</i>
MEC	Ministério de Educação
ONG	Organização Não Governamental
PPGEduC	Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade
RCMEIS	Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil de Salvador
RP	<i>Roleplaying</i>
RPG	<i>RolePlaying Game</i>
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Salvador-BA
TAP	Tempo de Aprendizagem
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1	TRÊS, DOIS, UM ... DECOLAR!	20
1.1	NO PRETÉRITO ÁUREO DO MEU UNIVERSO INFANTIL LÚDICO	20
1.2	DO PASSADO AO FUTURO DA MINHA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	21
1.3	NO PRESENTE DO MEU UNIVERSO PEDAGÓGICO	22
1.4	DE OLHO NO TELESCÓPIO: VISÃO PANORÂMICA DA PESQUISA	24
2	SIGA A ROTA PARA DESCOBERTAS	28
2.1	UMA VIAGEM EXPLORATÓRIA: abordagem, natureza e objetivos da pesquisa	30
2.1.1	As técnicas e instrumentos de registro das informações produzidas na missão	32
2.1.2	Proposta de análise de informação	36
2.2	OS PLANETAS PARTICIPANTES DA EXPLORAÇÃO	41
2.2.1	Preceitos éticos de uma expedição interestelar com crianças pequenas	46
2.3	CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA MISSÃO	50
2.3.1	Ops! Um espaço não apropriado para descobertas dos astros	54
2.3.2	O papel do/a comandante na superação das turbulências	67
3	CONHEÇA O LIVRO-JOGO NO UNIVERSO TEÓRICO	75
3.1	SELEÇÃO DE TRABALHOS CIENTÍFICOS SOBRE O LIVRO-JOGO	77
3.2	QUE FENÔMENO É ESSE NO COSMO LITERÁRIO?	84
3.2.1	Um exemplo de narrativa não linear?	86
3.2.2	Um livro essencialmente de constelações arborescentes?	94
3.2.3	Navegação Inter Estelar no Inter Ativo	100
3.2.4	Um livro para ler e jogar ?	102
3.3	O LIVRO-JOGO COMO UM POTENTE RECURSO PEDAGÓGICO?	108
4	CRIANÇAS PRECISAM DE EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS, NÃO DE CARTILHAS	111
4.1	FAZ DE CONTA QUE VOCÊ É O HERÓI DA HISTÓRIA NAS ESTRELAS ...	114
4.2	LUGAR DO LÚDICO, ESTÉTICO E RELACIONAMENTO: A RODA DE LEITURA	

.....	119
4.2.1 Crianças protagonistas nas Rodas de Leitura	128
5 CRIANÇAS SÃO PLANETAS QUE PRODUZEM SENTIDOS SOBRE CADA LIVRO	135
5.1 QUANDO UM LIVRO SERVE PARA BRINCAR E JOGAR ?	144
5.2 QUANDO UM LIVRO SERVE PARA VIVER AVENTURAS?	150
5.3 QUANDO UM LIVRO NÃO SERVE PARA BRINCAR E JOGAR?	155
5.4 O QUE É BRINCAR, JOGAR E SE AVENTURAR PARA AS CRIANÇAS?	157
6 DESAFIOS DA EXPERIÊNCIA DO LIVRO-JOGO NA ESPAÇONAVE PRÉ-ESCOLA	160
6.1 É PRECISO DEFINIR O QUE É LIVRO-JOGO PARA CRIANÇAS PEQUENAS	161
6.2 O LIVRO-JOGO PRECISA SER ADAPTADO PARA AS CRIANÇAS PEQUENAS	166
7 CONTINUE... O UNIVERSO É INFINITO!	170
REFERÊNCIAS	174
ANEXOS	
ANEXO A - Autorização do Comitê de Ética da Pesquisa	185
APÊNDICES	
APÊNDICE A - Escuta do Desejo da Criança Pequena em participar da pesquisa	186
APÊNDICE B - Formulário de Escuta Inicial das Crianças	188
APÊNDICE C - Quadro de Escuta da Criança e os Sentidos Produzidos por elas com cada Livro Lido	189
APÊNDICE D - Quadro de escuta final das Crianças: qual sentido a criança produz sobre ler, jogar, brincar e aventurar-se?	190
APÊNDICE E - Apreciação Literária da Criança	191

1 TRÊS, DOIS, UM: DECOLAR!

O Foguete

10,9,8,7,6,5,4,3,2,1
 Chega ao zero aonde eu quero
 O foguete vai subir
 A contagem vai cair
 Conto de 10 até 0
 Ele vai pra onde eu quero
 Dentro do foguete eu ponho
 Um pedaço do meu sonho
 Conto de 10 até 0
 Ele vai pra onde eu quero.

Bia Bedran¹

Toda força de vida é oriunda de outra, por exemplo, a ciência revela a explosão do Big-Bang como o fenômeno criador do universo. Igualmente, as pesquisas têm suas sementes em histórias e forças maiores, encontradas, até mesmo, na nossa infância. Diante de tal entendimento, liguei a máquina do tempo para percorrer as memórias da minha relação com o livro, o jogo e a formação do Ser professora da Educação Infantil. Esse momento foi um reencontro, vasto de amabilidade, com a minha essência adormecida, a qual compartilharei com os tripulantes desta viagem rumo ao conhecimento.

1.1 NO PRETÉRITO ÁUREO DO MEU UNIVERSO INFANTIL LÚDICO

Mediante uma viagem transcendental nas memórias da infância, reencontro minhas primeiras interações com o livro, na pequena casa próxima à linha do trem. No meu lar, na sala, havia uma grande Bíblia aberta, não sabia ao certo o que falava, afinal ninguém a lia para mim. Eu e meus irmãos passávamos suas folhas, buscando as ilustrações de artes sacras, o que para nós, na verdade, eram apenas desenhos coloridos.

No armário da sala estavam guardadas as porcelanas nunca usadas, compras do mês e a enciclopédia adquirida no camelô pelo meu pai. Com meus irmãos, brinquei ao explorar seus livros, neles desenhei, assinei, pesquisei, li por prazer e com autonomia. A Bíblia e a enciclopédia tinham capas duras, diversos textos e belas fotos coloridas, o que era um atrativo para mim. Por volta dos oito anos, descansava abrindo o repertório de estudo, por meio dele me interessei pela história brasileira, os filósofos e os poetas.

¹ BEDRAN, Bia. **O foguete**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_qdud5bs4pk. Acesso em: 09 de out. de 2023.

Entre tantos escritores, apaixonei-me por Castro Alves, pois, o poeta dos escravizados falava com eloquência do amor e da liberdade. Encantei-me, também, por Carlos Drummond de Andrade, os seus poemas filosóficos me fizeram pensar na paralisação causada pelo medo e na origem do ser humano a partir do primeiro homem.

Nas casas das amigas havia livros diferentes, não conhecidos por mim, tais como: Cinderela, Rapunzel, Três Porquinhos, entre outros do acervo infantil. Não me recordo de qualquer adulto lendo para mim, apenas minha mãe contava algumas histórias, as quais geralmente se induzia medo e regulação, seus enredos me diziam: não saia de casa e não fale com estranhos! Gostava mesmo é das poesias de Castro Alves, afinal, me ensinavam sobre a humanidade, alçava voos à minha imaginação e me fizeram ter coragem de escrever meus primeiros versos.

Além da enciclopédia, vivia o lúdico e a imaginação através das brincadeiras de rua com as crianças da vizinhança, tais como: sete pedrinhas, baleado, esconde-esconde, escolinha, panelinha, casinha, bonecas de pano e tantas outras. Entre os brinquedos, sempre preferi os jogos, pois, podia jogá-los sozinha ou com os meus irmãos. Existiam muitos jogos interessantes para mim, a citar: roleta, dama, baralho, memória e time de botão.

Com o passar do tempo, aprendi a construir alguns jogos com sucata e só os deixei no passado após a chegada da adolescência. Os poemas, no entanto, resistiram até o final da faculdade, mas foram colocados na gaveta pela exaustiva vida de professora. Somente o advento do isolamento social, resultante da pandemia iniciada em 2019, me fez reabrir a gaveta de poemas para publicá-las e colocar no papel minhas inspirações pedagógicas.

1.2 DO PASSADO AO FUTURO DA MINHA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Durante anos, exerci o magistério em cidades diferentes: 2003 a 2007 em Santo Amaro; 2007 a 2009 em Madre de Deus; 2009 a 2012 em Camaçari e; a partir de 2012 até a presente data em Salvador, todos os municípios localizados no estado da Bahia. Nesses locais lecionei em turmas distintas: Ensino Fundamental (1.º ao 5.º ano), turma de correção do Fluxo Escolar na zona rural, Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, por fim, Educação Infantil. Assim, com a estabilidade profissional e várias formações, precisei refletir e conhecer melhor os sujeitos aos quais me propunha Ser professora. Inicialmente, estudei sobre pessoas com deficiências, contudo, em 2016 comecei a trabalhar exclusivamente na Educação Infantil. Logo, essa etapa da Educação Básica se revelou meu maior desafio, exigindo de mim mais estudo, o que me trouxe até ao mestrado.

Optar por trabalhar na Pré-escola foi me desafiar a construir, desconstruir e reconstruir o Ser professora. Inicialmente, sucumbi às cobranças do sistema, reproduzindo estereótipos e equívocos pedagógicos. Minhas turmas foram transformadas em espaços de escolarização e alfabetização, estava tudo muito rígido e pouco brincante para uma Educação Infantil. Contudo, ao perceber essas falhas, gerenciei uma prática literária e lúdica, na qual a experiência da leitura fosse atraente para a criança. Nesse aspecto, após as leituras, explorei como recursos: recontos, desenhos, dramatizações e produções manuais. Todavia, desejava maior protagonismo infantil no momento exato das leituras e contação das histórias.

A partir da autoanálise surgiu a emergência de conhecer realmente os objetivos da Pré-escola e mais profundamente a criança, para então sair da escolarização precoce e adentrar nas experiências significativas. Por conseguinte, precisava transformar minha práxis e três caminhos me soavam possíveis:

- a) através do compartilhamento com os pares, ou seja, formação em serviço;
- b) através de estudos e pesquisas;
- c) por meio do olhar e escuta sensível às crianças.

A primeira possibilidade foi limitada pelo fato de ser a única Pedagoga (P1), com maior carga horária que as Pedagogas (P2), nas únicas turmas de Pré-escola em uma instituição massivamente do Ensino Fundamental. Deste modo, conseqüentemente a possibilidade de aprender com um colega (seus fazeres, saberes e críticas) tornou-se escassa. O segundo caminho visei seguir por meio de estudos frequentes, no entanto, continuava com privação de diálogo e debates com reflexões mais profundas no âmbito acadêmico.

Isso posto, recorri ao mestrado para refletir a minha prática e meu público à luz de teorias. Por isso, elaborei uma pesquisa para conhecer melhor a criança e suas produções de sentidos. Deste modo, ao permitir sua expressão neste trabalho acabei alcançando o terceiro caminho para transformação da minha práxis: a observação e escuta das crianças.

1.3 NO PRESENTE DO MEU UNIVERSO PEDAGÓGICO

Aventurar-se pelo universo da Educação Infantil é um processo de descobertas constantes, onde o encantamento, sobretudo com as crianças, se contrapõe aos desalentos de políticas educacionais sem respeito às infâncias e ao fazer pedagógico. A desvalorização da Educação Infantil e dos seus atores (crianças e profissionais) pode ser compreendida como resultado de inúmeros fatores, sendo alguns deles, a tardia concepção de infâncias pela humanidade e a abertura inicialmente assistencialista das creches.

A primeira etapa da Educação Básica, destinada às crianças de zero a cinco anos, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ainda sofre com a falta de políticas públicas e um preconcebimento reproduzido, muitas vezes, por sistemas de ensino, professores/as e famílias. Esses, não raramente, demonstram falta de entendimento sobre a importância desse período para o desenvolvimento integral da criança.

Culturalmente essa visão tem seus primórdios nas primeiras creches, como afirma Andrade (2010, p. 134), essas instituições tinham um “atendimento, até os anos 1920, de caráter eminentemente filantrópico, destinado especialmente às mães solteiras e viúvas que não apresentavam condições para cuidar de seus filhos”. Isso numa visão outrora assistencialista, cuja origem é o capitalismo.

Enquanto isso, a Pré-escola, destinada às crianças pequenas entre 4 e 5 anos, é rotulada, por muitos, como lugar do só brincar, evidenciando o desconhecimento da cultura infantil. Isso porque, o brincar é um direito da criança, um eixo estruturante para suas aprendizagens e desenvolvimento, como orientam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI).

Diante da insipiência da importância do lúdico na infância, o/a professor/a da última fase da Educação Infantil, pode ser visto/a como aquele/a que não ensina, isto é, apenas deixa as crianças brincarem. Logo, tais profissionais são pressionados a tornarem o rico e abrangente espaço da Pré-escola, em um local de escolarização, de modo a deixar as crianças aptas para o Ensino Fundamental, ou melhor, capazes de ler, escrever e resolver problemas matemáticos.

Além disso, o ser professor/a da primeira infância ainda é confundido como uma atividade do ‘simples cuidar’, destinada massivamente às mulheres, cerca de 96,4% em 2022, segundo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as quais exercem a função de tutelar e educar as crianças. Entretanto, um percentual significativo dos profissionais que atuam na Educação Infantil não têm conhecimentos científicos mínimos sobre as fases do desenvolvimento das crianças pequenas. Isso em face dos dados do Censo Escolar 2022, divulgados pelo INEP, o qual identificou um total de 17,7% desses profissionais sem formação superior.

Portanto, a falta de conhecimento sobre as infâncias, associados à escassez de formação dos mediadores da aprendizagem, entre outros fatores, fomentam a depreciação da Educação Infantil, até mesmo no âmbito dos sistemas educacionais. Mais especificamente, na Pré-escola ocorrem cobranças pela alfabetização precoce, sobretudo nas turmas inseridas em escolas majoritariamente de Ensino Fundamental. Além disso, a falta de outros profissionais

comprometidos com o Ser professor/a na Educação Infantil impossibilita a formação em serviço e o compartilhamento de saberes.

Essas cobranças, implícitas ou explícitas, podem resultar na limitação do Ser criança e da cultura infantil. Isso, caso o/a professor/a da Pré-escola, sob a pressão do sistema de ensino, inviabilize o lúdico e as múltiplas linguagens infantis, em prol de uma decodificação mecânica da palavra. O foco limitador em escolarizar crianças pequenas, de certo modo tão heterogêneas, cada uma com seu tempo e jeito de ser, tira gradualmente o encanto delas com o mundo literário. Afinal, a palavra, o texto e o livro tornam-se algo apenas didático e não prazeroso.

Diante do exposto, é possível compreender o quanto a sociedade ignora sobre a criança e seus direitos; é preciso descobri-las, não pela percepção adulta, hierárquica e autoritária, mas mediante uma educação dialógica e afetuosa. Nesse percurso, é fundamental considerar a escuta e o protagonismo infantil como recursos não materiais para a atuação pedagógica.

Nesse contexto, surge a necessidade de compreender as finalidades da Pré-escola, frente à depreciação e cobranças feitas a essa etapa da Educação Infantil. Tal como, conhecer mais profundamente a criança (sua produção de sentidos e cultura) com objetivo de refletir e inovar a ação pedagógica. Foi nesse processo, em busca de defesa da Pré-escola como importante etapa do presente, pertencente à Educação Infantil e não como mero preparatório para um futuro no Ensino Fundamental, onde emergiu a minha necessidade, enquanto professora, de redescobrir a literatura além da didatização e moralização das histórias.

1.4 DE OLHO NO TELESCÓPIO: VISÃO PANORÂMICA DA PESQUISA

Nesse encontro do pretérito e presente, o Livro-jogo foi vislumbrado como um recurso encantador, com a possibilidade do “Era uma vez...” ter mais de uma opção de roteiro e o “viveram felizes para sempre” poder ser alterado quanto ao sujeito, local e ação. Assim, esses livros multilíneares viabilizam atender a mais questionamentos, desejos e imaginação das crianças.

Além disso, a experiência com o Livro-jogo, surgiu como recurso capaz de suscitar mais protagonismo infantil durante as leituras de histórias, formando não somente leitoras, mas leitoras-jogadoras, unindo dois mundos de aprendizagens da criança: o jogo/ a brincadeira e a leitura. Também, o Livro-jogo tem potencial de levar a criança a desenvolver mais interesse pelo livro e literatura; pois, estaria não apenas sendo ouvinte, mas incorporando literalmente um personagem, decidindo os caminhos da história como um coautor e vivendo toda a alegria e tensão do jogo.

Entretanto, poucas pesquisas sobre esse objeto foram realizadas com crianças pequenas e com objetivo apenas estético no âmbito escolar. Portanto, é preciso, conhecer tal obra literária a partir das suas implicações para as crianças e, assim, responder ao seguinte problema: quais os sentidos produzidos pelas crianças da pré-escola ao experienciar o Livro-jogo? Então, esses sentidos foram analisados enquanto objetivo geral da pesquisa e por conseguinte, visando responder à pergunta direcional da investigação.

A resposta ao problema e o alcance do objetivo geral, se dá mediante o percurso investigativo orientados pelos seguintes objetivos específicos:

- 1) estudar a interação da criança da Pré-escola com livros multilíneares;
- 2) compreender os processos interpretativos das crianças com relação aos papéis que assumem na Pré-escola e;
- 3) descrever os desafios para inclusão do Livro-jogo nas Rodinhas de Leitura na Pré-escola.

O processo investigativo é realizado por meio de uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, de natureza aplicada e com reflexão das informações a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016). As informações produzidas contam com utilização de instrumentos como observação e aplicação de formulários de escuta das crianças. O período em campo ocorre de agosto a dezembro de 2022, já os participantes da pesquisa são crianças pequenas de duas turmas da Pré-escola (grupo 4 e 5), da Escola Apollo (nome fictício), pertencente à rede pública de ensino da cidade de Salvador, no estado da Bahia.

O Livro-jogo foi escolhido por oportunizar a leitura, o jogo e a interpretação de papéis, aspectos fundamentais na construção de sentidos das crianças. Nesse cenário de “faz de conta que sou”, ocorre mais protagonismo infantil, assim, a experimentação do Livro-jogo permite à criança viver sua identidade brincante e imaginativa. Por se tratar de um recurso intermediário (circulando entre o jogo e a obra literária), e revelando-se um objeto relativamente recente no campo da pesquisa científica nacional, foi preciso explorar teóricos referenciais de base dos elementos que compõem o Livro-jogo, a citar: jogo, não linearidade, literatura infantil, mecânica de jogo, entre outros.

As discussões teóricas que aparecem no corpo deste trabalho e a apresentação das informações produzidas, têm a finalidade de responderem, nas seções desta dissertação, aos objetivos específicos e a definição dos conceitos trazidos na pesquisa, a citar: criança, infâncias, produção de sentidos, Pré-escola e Livro-jogo.

O texto é tecido na busca de uma ludicidade metafórica a uma leitura de achados, neles as seções são intituladas como partes de uma aventura de pesquisa científica com os crianças-

planetas produtoras de sentidos sobre ler, jogar, brincar e se aventurar. Portanto, nesta dissertação, diversas ramificações são apresentadas, não somente do Livro-jogo, mas também dos participantes e ambiente da pesquisa. Aqui, temos um convite à leitura do roteiro de uma viagem de descoberta no universo científico.

Nesta expedição, na **Seção 2**, você é convidado a ser um/a astronauta a seguir a rota para descobertas de uma pesquisa científica com crianças pequenas. Deste modo, serão expostos os caminhos metodológicos desse desbravamento, tais como: abordagem, natureza, objetivos, técnicas, instrumentos e análise das informações. Nas suas subseções, o loco e os participantes da pesquisa serão apresentados considerando aspectos históricos, particularidades e os princípios éticos.

Além disso, aprofunda na descrição dos desafios para realização da pesquisa em turmas de Pré-escola vulneráveis às políticas públicas e gestão educacional que ignoram os direitos das crianças à educação de qualidade. Nesse prisma discute-se a complexidade do trabalho pedagógico em um ambiente não propício ao desenvolvimento infantil e como o Ser Professora e pesquisadora pode implicar em buscas de soluções de problemas estruturais.

A **Seção 3**, destina-se-á ao universo da fundamentação teórica, nele o conceito e elementos do Livro-jogo são apresentados a partir de teóricos como: Huizinga (2018); Caillois (2017); Kishimoto (2018); Grigorowitschs (2011); Antunes (2017); Piaget (2020); Vigotski (2008, 2010); Hunicke, LeBlanc e Zubeck (2004); Aarseth (1997) e Nonato (2006-2013). Nesse vão espacial, veremos vestígios da hipertextualidade, interatividade, multicursal, multilinear, entre outras estruturas não lineares possíveis no texto.

Os resultados das informações produzidas começam a ser analisados na **Seção 4**, nele pretende-se descrever a relação das crianças com o livro literário, sobretudo durante a rodinha de história com a mediação da professora. Nas suas subseções, são revelados como o Livro-jogo e as histórias interativas multisequenciais, potencializam o protagonismo infantil e os jogos imaginários de interpretação de papéis.

Na **Seção 5**, a criança é o centro da expedição, assim, seus sentidos produzidos durante a pesquisa são apresentados e nos levam a reencontrar com a essência brincante e imaginativa infantil. Nessa seção, os participantes expressam o que sentem ao interagirem com três tipos de livros não lineares e quais características tais obras precisam ter para oportunizar o sentido de brincar, jogar e se aventurar.

O último resultado é apresentado na **Seção 6**, com a descrição dos desafios para experienciar o Livro-jogo na espaçonave Pré-escola, cujo público infantil apresenta sentidos distintos dos leitores juvenis e adultos. Portanto, é apresentada uma proposta para superação,

conceitual, do desafio da experiência do Livro-jogo com crianças, para tanto, o objeto da pesquisa estará esboçado a partir dos sentidos produzidos por elas. Além disso, são refletidas as características dos livros não lineares utilizados durante a investigação, sendo os autores e suas respectivas obras: Athos Beuren (O fantasma do Relógio, Jalymba e O unicórnio do arco-íris); Thiago Junge e Aline Rabelo (Amigo Dragão); e Roméo Hennion (Jornada à Terra do Sol e A Odisseia da Fobos).

Por fim, nas considerações finais encontra-se a síntese desta aventura, com os sentidos produzidos pelas crianças-planetas delineiam a construção de uma experiência com o Livro-jogo, isso segundo suas órbitas e não as dos adultos. Além disso, os insucessos na expedição investigativa e as novas possibilidades de aventuras interestelares sobre brincar, jogar e se aventurar com os livros serão apresentadas na conclusão desta dissertação.

Então, você está preparado/a para nossa aventura? Neste instante, te convido para embarcar em uma expedição comigo, nela você é um/a astronauta a viajar pelo universo com a missão de descobrir como as crianças da Pré-escola se sentem em uma experiência com o Livro-jogo. Vamos desvendar o que cada astro tem a nos ensinar? Se sim, siga para a página seguinte, caso contrário busque na imensidão das produções científicas outro itinerante de aprendizagem.

2 SIGA A ROTA PARA DESCOBERTAS

ESCOLHAS²

Hoje eu pisei nas estrelas
que estavam por sob os meus pés
Meu caminhar ficou iluminado
Minhas angústias ficaram de lado

Percebi que escolhas são necessárias
Pois são elas que direcionam para além do agora
E minha referência nesse processo
Vem do meu refúgio secreto, confesso
[...]

Escolhas são muitas
Mas poucas são as certas
É no refúgio secreto
Que eu busco as opções corretas

Podem parecer difíceis
Podem parecer dolorosas
Mas quando são tomadas com sabedoria
As escolhas nos tiram das jornadas sinuosas
[...]

Márcia Morete

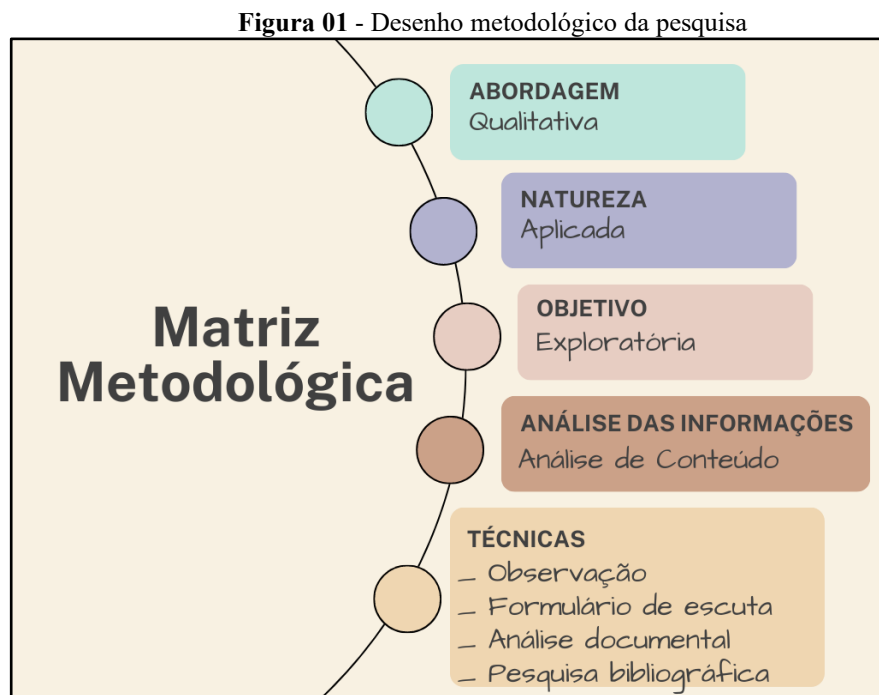
No projeto inicial submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), havia traçado uma pesquisa-aplicação, no qual através da experiência do Livro-jogo seria possível registrar as múltiplas linguagens infantis na Pré-escola. De forma prática, tinha como objetivo construir coletivamente um Livro-jogo com o registro das histórias contadas, escritas, desenhadas, pintadas, moldadas, cantadas e encenadas pelas crianças. Seria um produto equivalente aos livros do Reggio Emília, entretanto, em um formato de Livro-jogo, com as histórias conectadas, possibilitando ao leitor uma apreciação não linear, bem semelhante ao discurso sincrético infantil.

Contudo, no percurso do mestrado acadêmico o projeto passou por várias avaliações e contribuições, as quais apontaram a falta de tempo para uma investigação e aplicação tão complexa, o que resultaria na sua inexequibilidade. Essa limitação temporal é descrita até por Lakatos e Marconi (2003) como um dos aspectos que devem ser considerados na produção de uma dissertação de mestrado. Diante dessa constatação, foi preciso repensar o projeto, seus novos objetivos e metodologias.

² MORETE, Márcia. Escolhas. *In*: RAMOS, Isaac Almeida (org). **Poetize 2021**: seleção poesia brasileira. Paraíba: Vivara Editora Nacional, 2021, p. 367-368.

Convergindo às reflexões para reestruturação da investigação, a pesquisa bibliográfica permitiu conhecer teoricamente o objeto, suas características e possibilidades pedagógicas. Contudo, isso não foi suficiente, pois, ansiava saber mais acerca da relação e produção de sentidos das crianças ao interagirem com o Livro-jogo. Era preciso conhecer o objeto pelos olhos, tato, audição e sentidos dos participantes da pesquisa: as crianças da Pré-escola.

Assim, compreendi que antes de confeccionar algo ou produzir um produto, seria preciso conhecê-lo melhor *in loco*, ao ser explorado pelas crianças. Logo, levantei o questionamento: **quais os sentidos produzidos pelas crianças da Pré-escola ao experienciar o Livro-jogo?** Desta forma, reconhecendo um conhecimento insuficiente sobre as possibilidades do Livro-jogo na Pré-escola, optei por um desenho de pesquisa exploratória, flexível e reflexiva. A síntese desse percurso metodológico está ilustrada a seguir:



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2023).

O procedimento sistematizado na **Figura 01**, surgiu após refletir sobre o tema, problema e objetivos da pesquisa. Através desse novo procedimento, a investigação foi realizada guiada por uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, objetivo exploratório e, cujas informações primárias, fornecidas pelos participantes, foram refletidas por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016). Todo esse conjunto de sequência utilizado na investigação com objetivo de alcançar a verdade sobre o fato ou fenômeno é entendido como método de pesquisa (Cervo; Bervian; Silva, 2007, p. 27).

2.1 UMA VIAGEM EXPLORATÓRIA: abordagem, natureza e objetivos da pesquisa

Por se tratar de uma pesquisa com crianças pequenas, compreendidas como seres sociais de direitos e produtoras de culturas, escolhi a abordagem qualitativa, por essa ser a mais comum em estudos das ciências humanas. Afinal, são as observações e constatações dos fenômenos das relações entre as pessoas que se encontram as respostas frente a um novo conhecimento científico.

Segundo Creswell e Creswell (2018, p. 232), “os métodos qualitativos contam com texto e dados de imagem, têm etapas exclusivas na análise de dados e se baseiam em diversos *designs*”³. Para os autores, o pesquisador deve ter o primor ao escrever a proposta da pesquisa objetivando o entendimento do leitor, para tanto, seu desenho metodológico deverá estar bem descrito.

Nesse tipo de investigação, a técnica empregada atende as dinâmicas de um ou poucos objetos, sem preocupações relacionadas a número e quantidades, apenas com as características qualitativas do objeto de estudo (Corrêa, 2008, p. 11). Assim, o foco nas informações e não nos números é uma das características de uma pesquisa qualitativa, essa também apresenta uma estrutura metodológica bastante coesa do processo investigativo, conforme evidencia Creswell (2014):

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança (Creswell, 2014, p. 49-50).

Observe que critérios qualitativos serão utilizados preliminarmente, de modo a conhecer o objeto e os mecanismos empregados na produção de informações e, por fim, considerar as expressões dos participantes, relatando-as com objetivo de desenvolver reflexões. Quando essa investigação tem por objetivo adquirir novos conhecimentos para serem aplicados na ciência, em especial, visando solucionar problemas menos universais e específicos do cotidiano, é chamada de pesquisa aplicada (Casarin; Casarin, 2012, p. 31).

³ Texto original: “*Qualitative methods rely on text and image data, have unique steps in data analysis, and draw on diverse designs.*”

Para Fleury e Werlang (2016, p. 11-12), essa pesquisa “concentra-se em torno do diagnóstico dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais”; isso porque, interessa-se por buscar soluções para tais demandas. Nela, os aspectos éticos são imprescindíveis e seus resultados impactam não somente o âmbito acadêmico, mas outras dimensões. Mais especificamente, as ações aplicadas neste estudo tiveram um objetivo exploratório, pois, como nos aponta Gil (2008), tal pesquisa visa oportunizar ao pesquisador conhecer melhor o fenômeno da investigação, para tanto, é necessário organizar um planejamento flexível, com menor rigidez.

A pesquisa exploratória, como afirma Wazlawick (2014), é o primeiro passo do estudo de um fenômeno desconhecido. Através dela, segundo Andrade (2010, p. 112), “avalia-se a possibilidade de desenvolver uma boa pesquisa sobre determinado assunto. [...] na maioria dos casos, constitui um trabalho preliminar ou preparatório para outro tipo de pesquisa”. Essa investigação pode ser iniciada apenas com a formulação de objetivos, sem a necessidade de hipóteses (Cervo; Bervian; Silva, 2007, p. 63). Além disso, para Gil (2008, p. 27), “o produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados”.

Por meio da pesquisa exploratória em campo foi possível “analisar os fatos do ponto de vista empírico, para confrontar a visão teórica com os dados da realidade” (Gil, 2002, p. 43). Afinal, esse tipo de pesquisa tem como finalidade “proporcionar maiores informações sobre o assunto que vai ser investigado, encontrar lacunas que permitirão novas reflexões e propostas de projetos” (Prestes, 2005, p. 26).

Deste modo, entendendo a existência de poucas pesquisas sobre o Livro-jogo com o público infantil e visando conhecer mais sobre o objeto da pesquisa, analisei as implicações da experiência do Livro-jogo para as crianças da Pré-escola. Mais precisamente, quais sensações e sentidos foram produzidos por elas a partir da investigação. As descobertas desmancharam no ar os sólidos “achares”, os quais havia construído acerca do Livro-jogo e da relação da criança com a brincadeira, o jogo e a leitura.

Essas descobertas ocorreram por meio de objetivos orientadores da pesquisa, nos quais foi preciso: estudar a interação da criança com livros multilíneares; compreender os processos interpretativos das crianças com relação aos papéis que assumem na Pré-escola; e descrever os desafios para inclusão do Livro-jogo nas Rodinhas de Leitura de Histórias na Pré-escola. Por meio desse roteiro metodológico, com a pretensão de alcançar os objetivos específicos, a pesquisa exploratória me aproximou de conhecimentos básicos da relação da criança com o livro, a brincadeira e o jogo.

2.1.1 As técnicas e instrumentos de registros das informações produzidas na missão

Não adianta apenas definir o procedimento de investigação, “é preciso selecionar as técnicas a serem subordinadas ao método, delas vêm a forma de aplicação e o detalhamento da execução do método” (Cervo; Bervian; Silva, 2007, p. 28). Essas técnicas expressam os procedimentos a serem seguidos em cada etapa da pesquisa e o quanto seu enfoque é qualitativo. Além disso, foram utilizados instrumentos de registro das informações geradas, os quais facilitam o arquivamento e posteriormente o processo da análise dos registros da pesquisa (Yuni; Urbano, 2020, p. 120).

Para pesquisa que culminou nesta dissertação utilizei as seguintes técnicas para coleta das informações:

- 1) Para informações primárias:
 - a) observação (simples, participante e sistematizada);
 - b) aplicação de formulário de escuta das crianças;
 - c) fontes documentais da Escola Apollo.
- 2) Para informações secundárias coletei dados nas seguintes instâncias:
 - a) *site* oficial da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED);
 - b) *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com os relatórios do Censo Escolar da Educação Básica; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE);
 - c) pesquisa bibliográfica.

A observação permite o estudo da realidade, com evidências e comprovações, os quais nos fazem superar aspectos de meras suposições de resultados. Essa pode ser utilizada como técnica ou instrumento de coleta de dados (Cervo; Bervian; Silva, 2007, p. 31). Pois, enquanto técnica, a observação coloca o investigador em contato com a realidade, levando-o a ver, ouvir e examinar os fenômenos (Lakatos; Marconi, 2003, p. 190). Deste modo, a observação é “a forma de apreensão de dados, caracterizada, especificamente, pela percepção do observador” (Costa; Costa, 2019, p. 61).

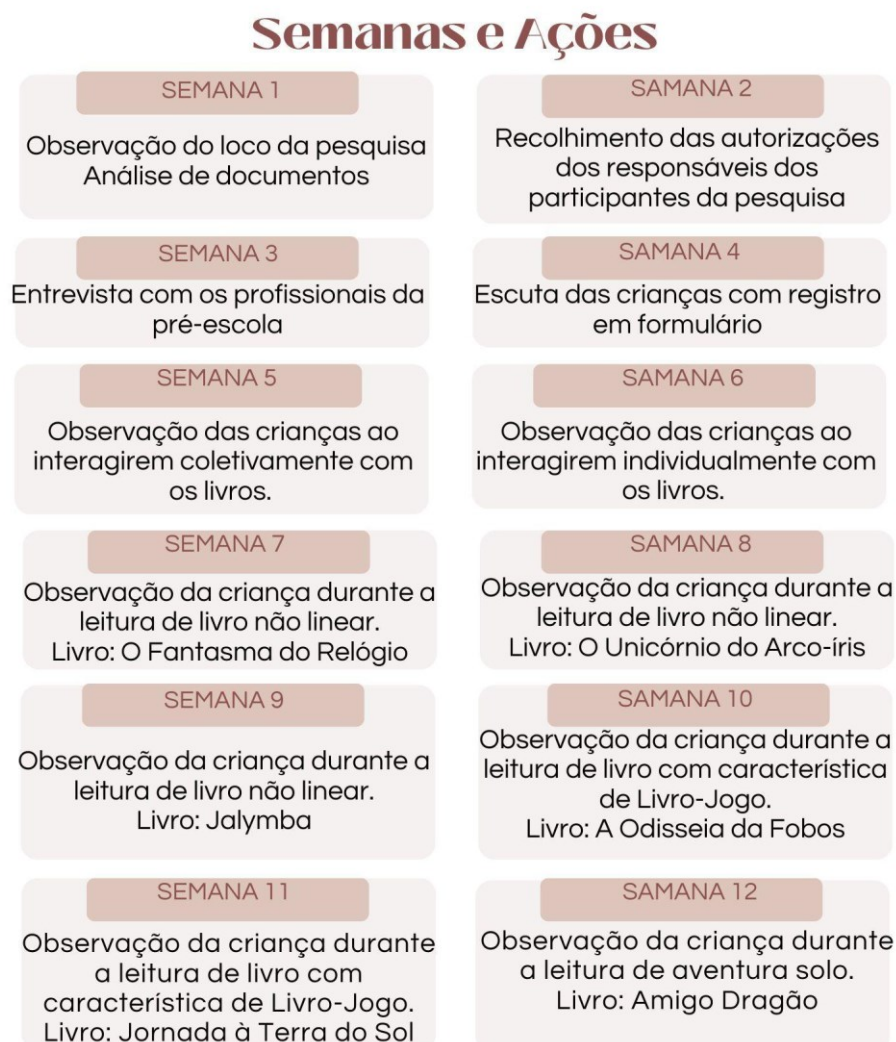
Essa técnica, contudo, pode ser apresentada de diversas formas, para esta pesquisa, por exemplo, a observação apresentou características comuns às modalidades classificadas por Ander-Egg (1978), sendo as descritas a seguir:

- a) **observação individual** (por ser a única pesquisadora da investigação);
- b) **observação participante** (por fazer parte da comunidade escolar, com os participantes da pesquisa);

- c) **observação de campo** (realidade em um contexto real de escolar);
- d) **observação estruturada** (realizei um planejamento prévio das ações e organização do espaço onde ocorreu a investigação, além de utilizar instrumentos de registro das informações produzidas).

Segundo Lakatos e Marconi (2003), a observação sistematizada utiliza instrumentos como: quadros, anotações e dispositivos mecânicos. Por isso, para que houvesse a veracidade do registro dos fatos, e não ocorressem escapes de memória, mas o arquivamento detalhado e metódico, optei por utilizar dispositivos tecnológicos para filmagens e gravação de áudio. Os momentos quando os participantes da pesquisa, de certa forma, interagem livremente com os livros, e estive apenas como observadora, foram filmados; já na ocasião em que participei como leitora das histórias para as crianças, optei pelo recurso da gravação de áudio. Sendo uma observação sistematizada, organizei um cronograma semanal da investigação:

Figura 02 - Sistematização da investigação *in loco* da pesquisa



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2023).

As ações organizadas para cada semana foram devidamente arquivadas por meio de filmagens e gravações de áudio, com objetivo de posteriormente transcrever e descrever situações e falas interessantes das crianças para investigação. Pois, o registro das observações com a descrição exata dos fatos e dos participantes possibilita, outros pesquisadores, replicarem a pesquisa (Cervo; Bervian; Silva, 2007, p. 32).

Assim, posteriormente, pude verificar as imagens, sair totalmente do papel de participante e incorporar puramente o de pesquisadora, sendo o momento do *epoché*. Essa palavra é de origem grega (*epoké, epokhé e epoché*), cujo fundamento da pesquisa é compreendido pelo filósofo alemão Husserl (1992, p. 9) como o momento de colocar entre parênteses o meu eu natural humano, reduzindo a minha subjetividade, a fim de emergir o meu eu transcendental. Sobre isso menciona Husserl (1992, p. 14-15):

Por conseguinte, a atitude fenomenológica com a sua *epoché* consiste em *eu obter o derradeiro ponto pensável da experiência e do conhecimento, no qual me torno espectador imparcial do meu eu mundano-natural e da vida do eu*, a qual constitui aí apenas um pedaço particular ou um estrato específico da minha vida transcendental desvelada. Não estou envolvido na medida em que, enquanto me “abstenho” de todos os interesses mundanos que aí ainda tenha, enquanto eu – o filosofante – me ponho acima deles e os contemplo, os tomo como temas da descrição, bem como em geral o meu *ego* transcendental.

Realiza-se assim, com a redução fenomenológica, uma espécie de cisão do *ego*: o espectador transcendental põe-se acima de si próprio, olha para si e vê-se também como eu antes votado ao mundo, e descobre-se em si, pois, como homem enquanto *cogitatum* e descobre nas *cogitationes* inerentes à vida e o ser transcendentais que constituem “o mundano” integral. Se o homem natural (em que o eu é, em última análise, transcendental, mas disso nada sabe) tem um mundo que existe em ingênua absolutidade e uma ciência do mundo, então o espectador que de si se tornou transcendentalmente consciente, enquanto eu transcendental, tem o mundo apenas como *fenómeno*, isto é, como *cogitatum* da respectiva *cogitatio*, como o aparente das respectivas aparências, como simples correlato (Husserl, 1992, p. 14-15).

Em suma, nesse momento precisei me desvincular do ângulo de percepção da professora e me tornar espectadora transcendental dos arquivos de imagens, percebê-lo e analisá-los apenas na perspectiva de pesquisadora à luz da ciência. A base para a compreensão não foi a experiência pedagógica enquanto professora, mas o estudo científico através do referencial teórico e constatações rigorosamente descritas e analisadas.

Outro aspecto, por se tratar de uma pesquisa cujos participantes foram crianças pequenas, as quais realizavam leitura e escrita de forma não convencional, escolhi a aplicação de formulário. Esse é um instrumento valioso na produção de informações, considerado “uma lista formal, catálogo ou inventário, destinado à coleta de dados resultantes quer de observações, quer de interrogações, e seu preenchimento é feito pelo próprio investigador” durante a entrevista (Costa; Costa, 2019, p. 60).

Entretanto, para essa pesquisa, o termo e conceito de entrevista é substituído por ‘Escuta da Criança’, sendo um momento em que, mesmo com perguntas fechadas, buscou-se valorizar as linguagens e expressões das crianças; respeitando seu tempo, ritmo e modo de expressar. Na escuta da criança a centralidade não está nas perguntas, mas nas respostas ditas ou não por elas, esse é um momento de acolhimento, da valorização do pensamento do outro, do respeito à necessidade ou não do outro se expressar e ser ouvido.

Segundo Cruz e Schuramm (2019, p. 15) “a construção de práticas pedagógicas de qualidade na educação infantil passa, necessariamente, pelo respeito aos direitos de todas as crianças. Um desses direitos é ser ouvida e ter a sua opinião levada em conta”. Essa escuta na pesquisa possibilita conhecer melhor esse público e suas perspectivas sobre a escola, implicando na estruturação de práticas pedagógicas e na “construção de uma imagem mais positiva das crianças” (Cruz; Schuramm, 2019, p. 15).

Diante de tal entendimento, realizei a aplicação de formulários com perguntas referentes aos sentimentos e entendimentos das crianças sobre os livros e como as histórias lidas viabilizaram o estado lúdico do jogo, brincadeira e aventura. Assim, utilizei quatro tipos distintos de formulários⁴:

- 1º) escuta prévia das crianças, de seus pensamentos sobre ler, brincar e jogar;
- 2º) apreciação literária, aplicado após a roda de leitura com os participantes da pesquisa, visando escutar as sensações e sentimentos das crianças com as histórias;
- 3º) escuta das crianças após roda de leitura com a turma, buscando identificar as impressões dos participantes sobre as possibilidades de cada livro;
- 4º) escuta final das crianças, com a exemplificação do que seria ler, jogar e se aventurar para elas.

Convém mencionar que os dois últimos formulários foram elaborados no percurso da investigação, a partir das informações fornecidas pelas crianças. Em seguida, ao perceber a necessidade de compreender qual entendimento elas tinham em relação às ações citadas nas rodas de leitura, bem como, nos momentos de escuta, foram analisados na íntegra o ato de ler, jogar, brincar e aventurar-se para cada criança.

As pesquisas documentais foram imprescindíveis para a obtenção de conhecimento sobre as características do lócus. Dentre as fontes documentais estão os registros estatísticos, geralmente utilizados pelas unidades federativas para diagnóstico de certo aspecto social. A exploração desses dados, para fins acadêmicos, exige do pesquisador um plano de pesquisa

⁴ Os modelos dos formulários utilizados estão no Apêndice B, C, D e E desta dissertação.

com as fontes e natureza dessas informações. (Gil, 2002, p. 148).

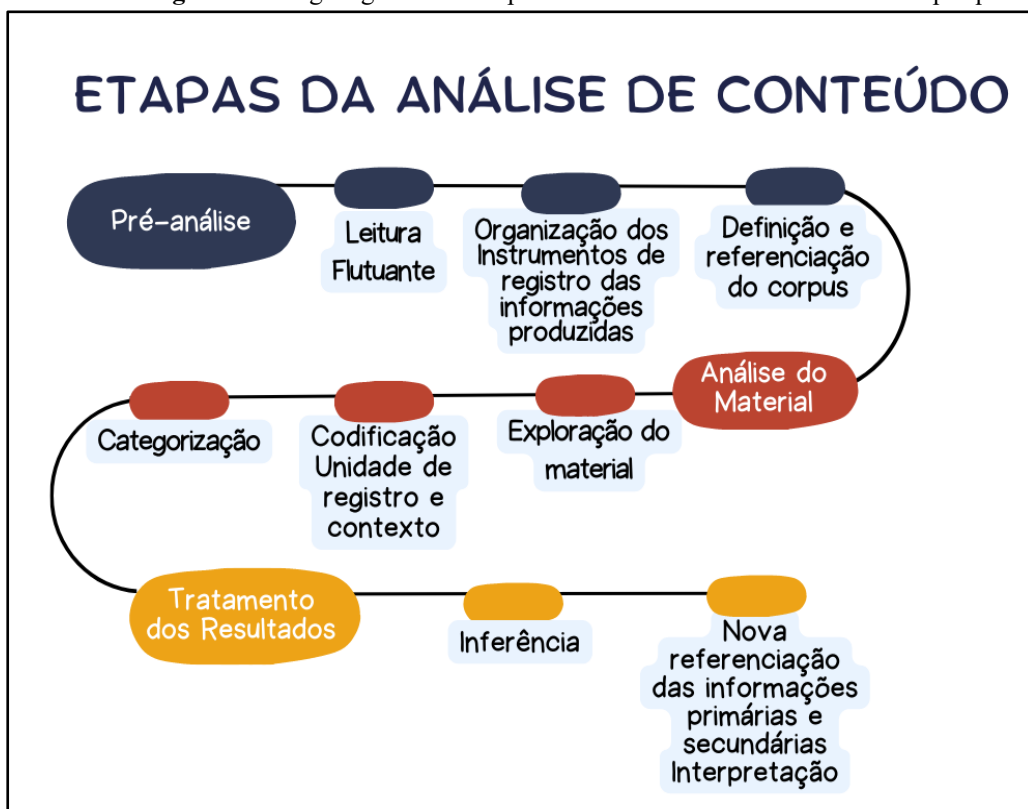
Assim, recorri aos documentos institucionais, números sobre a Pré-escola, através do *site* da própria Secretaria Municipal de Educação de Salvador. Bem como, relatórios e estatísticas do Censo Escolar divulgados pelo INEP, com dados referentes ao ano de 2022, quando se realizou a investigação *in loco*.

Segundo Gil (2002), o levantamento bibliográfico é utilizado em quase todas as pesquisas e amiúde nas exploratórias, através dela, o pesquisador obtém a contribuição de vários autores sobre o objeto da pesquisa, por meio de estudos publicados, por exemplo, em livros de leitura corrente, teses, dissertações e periódicos (Gil, 2002, p. 60-61). Tais estudos resultaram em fichamentos constituintes de instrumentos para arquivamento da pesquisa.

2.1.2 Proposta de Análise de Informação

As informações arquivadas, através dos instrumentos, foram refletidas por meio da análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016), com as seguintes etapas principais: pré-análise; codificação; categorização e inferência.

Figura 03 - Organograma das etapas da análise de conteúdo realizada na pesquisa



Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir da Bardin (2016).

Nessa etapa, primeiramente, foi preciso considerar o trazido por Salvatierra (2022) e organizar as informações brutas produzidas com objetivo de implicar inferências e ensejar a compreensão dos resultados. Deste modo, organizei os documentos com as informações produzidas durante a pesquisa com 12 crianças da Pré-escola (grupo 4 e 5) da Escola Apollo (nome fictício escolhido para dialogar com os codinomes escolhidos pelos participantes da investigação) da Rede Pública Municipal de Salvador da seguinte forma:

- a) pasta física com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ofícios e apreciações literárias;
- b) arquivo no *notebook* contendo áudio e vídeos, para dificultar o acesso de vírus e *robots* aos arquivos com as imagens e vozes dos participantes e;
- c) pastas no *Google drive* (online) com formulários, quadros e tabulações.

Em seguida, na pré-análise como investigadora, tive o contato com o material produzido e coletado através da ‘leitura flutuante’. Nessa fase, fiz escolha dos documentos a constituírem o *corpus* através das regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, considerando as relações com os objetivos da pesquisa.

Na pré-análise, também, excluí os formulários das entrevistas realizadas com os três profissionais da Educação Infantil, por não encontrar, durante a breve leitura, pertinência às respostas dos objetivos da investigação. Assim, nesta dissertação considere apenas as crianças como participantes da pesquisa, as quais delinearão a estruturação deste texto.. Posteriormente os materiais selecionados foram minuciosamente referenciados mediante códigos, como é possível verificar no **Quadro 1**:

Quadro 01 - Referenciação

Código	Instrumento de Informações
1A	Filmagens - arquivados em meio eletrônico não acessível na internet.
2A	Formulário de escuta inicial das crianças.
3A	Quadro de escuta da criança e os sentidos produzidos por elas com cada livro lido.
4A	Quadro de escuta final das crianças: qual sentido a criança produz sobre ler, jogar, brincar e aventurar-se?
5A	Apreciação literária das crianças.
6A	Quadro de informações recolhidas e observadas da Escola Apollo.
7A	Áudio - Arquivados em meio eletrônico não acessíveis na internet.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

No **Quadro 01**, apenas as informações primárias, produzidas diretamente com os participantes da pesquisa, foram organizadas com a referenciação dos índices e elaboração dos indicadores para facilitar a execução das demais etapas. Por conseguinte, retornei aos instrumentos organizados e referenciados para exploração cuidadosa, a fim de codificar as informações, ou seja, a transformação do material global em unidade de registro e de contexto, realizando as regras de enumeração e análise qualitativa.

Segundo Franco (2021, p.37) “a unidade de registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas”, elas podem ser: a palavra, o tema, o personagem e o item. Por outro lado, as unidades de contexto são mais amplas e trazem significados às unidades que serão analisadas, elas “podem ser relatadas sob forma de histórias de vida, de depoimentos pessoais, de um conjunto de palavras, de um parágrafo, ou mesmo de algumas sentenças” (Franco, 2021, p. 42-44).

Diante desse conhecimento e processo, o tratamento do material, transformou os dados brutos, por meio de recorte, agregação e enumeração, o que viabilizou “atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão”, as quais possibilitaram a análise das características do texto e serviram de índices (Bardin, 2016, p. 133).

Considerando os conceitos em Bardin, durante a seleção das unidades de registro e de contexto escolhi frases representativas de temas, ou seja, categorias e subcategorias pertinentes a um agrupamento para análise avaliativa. Essas categorias e subcategorias foram construídas a partir da reincidência das palavras e frases expressadas pelos participantes da pesquisa, por isso a categoria “O livro e suas possibilidades segundo as crianças da pré-escola”, apresentou subcategorias, pois os participantes trouxeram afirmativas sobre “Para que serve esse livro?” e “Esse livro não serve para jogar e brincar porque...”. Já nas regras de enumeração, do modo de contagem da frequência (intensidade e ocorrência), foi possível perceber a mais de uma unidade de registro em um mesmo contexto.

O tratamento dos resultados obtidos e agrupamentos das unidades de registro originou a categorização das informações, uma etapa que segundo Bardin (2016, p. 147) se dá através da “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Para o citado autor, esse processo pode se basear em aspectos semânticos (categorias temáticas); sintáticos (verbos e adjetivos); léxicos (palavras classificadas segundo o seu sentido, sentidos próximos e sinônimos das palavras); e expressivos (classificação das perturbações de linguagens). Esses são os critérios do processo cujo foco é reunir as unidades de registro e contexto (Bardin, 2016, p. 147).

Essa fase está apresentada a seguir no **Quadro 02**:

Quadro 02 - Exercício de categorização

Objetivo Geral: Analisar os sentidos produzidos pelas crianças ao experienciar o livro-jogo	
Objetivo Específico: Estudar a interação da criança da Pré-escola com livros multilíneares	
Categoria: O livro e suas possibilidades segundo as crianças da pré-escola	
Subcategoria: Para que serve esse livro?	
Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Para ler (3A) Para contar (3A) Para brincar (3A) Para se divertir (3A) Para estudar (3A) Para jogar (3A) Para imaginar (3A) Para aventura (3A)	“Contar quando for dormir” - Terra “Ler na rodinha” - Marte “Livro para estudar” - Mercúrio “Ler e se divertir” - Sol “Brincar” - Vênus “Brincar, imaginar e ler” - Sol “Porque eu gosto de jogar abrindo” - Urano “Para aventura” – Marte
Subcategoria: Esse livro não serve para jogar e brincar porque ...	
Tem outra característica (3A) Pode rasgar (3A) Devido a certeza no coração (3A) Não é um aplicativo (3A)	“Porque [...] é um livro criativo” - Sol “Não, se não vai rasgar” - Mercúrio e Terra “Ah! Não. [...] tenho certeza do meu coração”- Sol “Não, porque ele não é um aplicativo [...]” - Marte
Objetivos Específicos: Compreender os processos interpretativos das crianças com relação aos papéis que assumem na Pré-escola	
Categoria: Como as crianças leem as histórias ?	
Conectam com ... (7A/1A) Iniciam e terminam em ... (7A/1A) Através das figuras (7A/1A) Leitura inicial e final ... (7A/1A)	“Ai...”, “Um dia...”, “até que...”, “e também ...” ‘Era uma vez’, ‘e fim,’ ‘já acabou’ ... Descrição das imagens. Mudança na dinâmica de leitura.
Categoria: Como as crianças leem histórias interativas?	
Utilização da primeira pessoa do singular ou plural pelo(s) leitor(s) (1A/7A) Escolha e incorporação da personagem (1A/7A)	“libertamos a princesa”. “Nós vamos!” “Eu sou”.
Objetivo Específico: Descrever os desafios para inclusão do Livro-jogo nas Rodinhas de Leitura na Pré-escola	
Categoria: Quem ler para mim?	
A professora como a única referência de leitura para algumas crianças. (2A)	"Ninguém lê para mim" - Sol “A professora” (todos os planetas).
Categoria: O Livro-jogo deve ser adaptado para a brincadeira, jogo e aventura das crianças pequenas	
O que é brincar? (4A) O que é jogar? (4A) O que é uma aventura? (4A)	Esconde- esconde, pega-pega, batatinha frita... Jogar bola e aplicativo no celular. Quando o livro é legal.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Os dados brutos que aparecem no exercício de categorização, organizados no **Quadro 02** com as respostas de todas as crianças, foram posteriormente tabulados e transformados em gráficos para sintetizar as informações. Essas, por sua vez, geraram inferências e interpretação cujos “resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa” (Franco, 2021, p. 25). Deste modo, esse processo de tratamento e condensação dos achados resultou na ampliação de novos materiais para análise, a exemplo dos gráficos, os quais facilitaram a escrita da redação final. O resultado desse processo de tabulação encontra-se abaixo no **Quadro 03**:

Quadro 03 - Resultado do processo de Tabulação dos Instrumentos de Informações

Código	Instrumento de Informações Tabulados
2A1	Tabulação do formulário de escuta inicial das crianças.
3A1	Tabulação e gráficos das informações contidas no quadro de escuta da criança e os sentidos produzidos por elas com cada livro lido.
3A2	Tabulação para detecção das unidades de referência e contexto da pesquisa.
4A1	Tabulação e gráfico das informações contidas no quadro de escuta final das crianças: qual sentido a criança produz sobre ler, jogar, brincar e aventurar-se?
5A1	Quadro da apreciação literária das crianças.
5A2	Tabulação e gráfico do quadro da apreciação literária das crianças.
9A	Tabulação e gráficos dos docentes sem formação superior em 2022 por etapa de ensino em Salvador-BA.
9A1	Tabulação e gráfico da matrícula na educação infantil e pré-escola em cada unidade geográfica.
9A2	Tabulação e gráfico dos docentes sem formação superior por etapa de ensino em cada unidade geográfica.
9A3	Tabulação e gráfico da progressão anual de professores da educação infantil sem formação superior por unidade geográfica.
8A	Tabulação e gráfico dos dados informados pelos relatórios da educação municipal de Salvador-BA.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2023).

No **Quadro 03** organizei também as fontes primárias não produzidas diretamente com os participantes da pesquisa, a exemplo dos documentos com informações da Escola Apollo (site SMED); do Censo Escolar 2022 (site INEP) e as pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Tais ambientes virtuais de divulgação de dados foram imprescindíveis para caracterizar a Escola Apollo e o contexto de pesquisa.

2.2 OS PLANETAS PARTICIPANTES DA EXPLORAÇÃO

A pesquisa ocorreu com meu público de trabalho, por isso, inicialmente não foi possível limitar o número de participantes na pesquisa, logo precisei considerar a possibilidade de todas as crianças, matriculadas nas minhas turmas da Pré-escola, participarem desse processo. Assim, por questão ética, todas as crianças, as quais exerço o Ser professora, foram convidadas a integrarem a investigação, durante uma reunião com as famílias. Contudo, nessa reunião apenas seis responsáveis compareceram e cederam imediatamente a autorização; as demais liberações foram conseguidas em diálogos individuais com esses familiares, no horário de Atividade Complementar (AC).

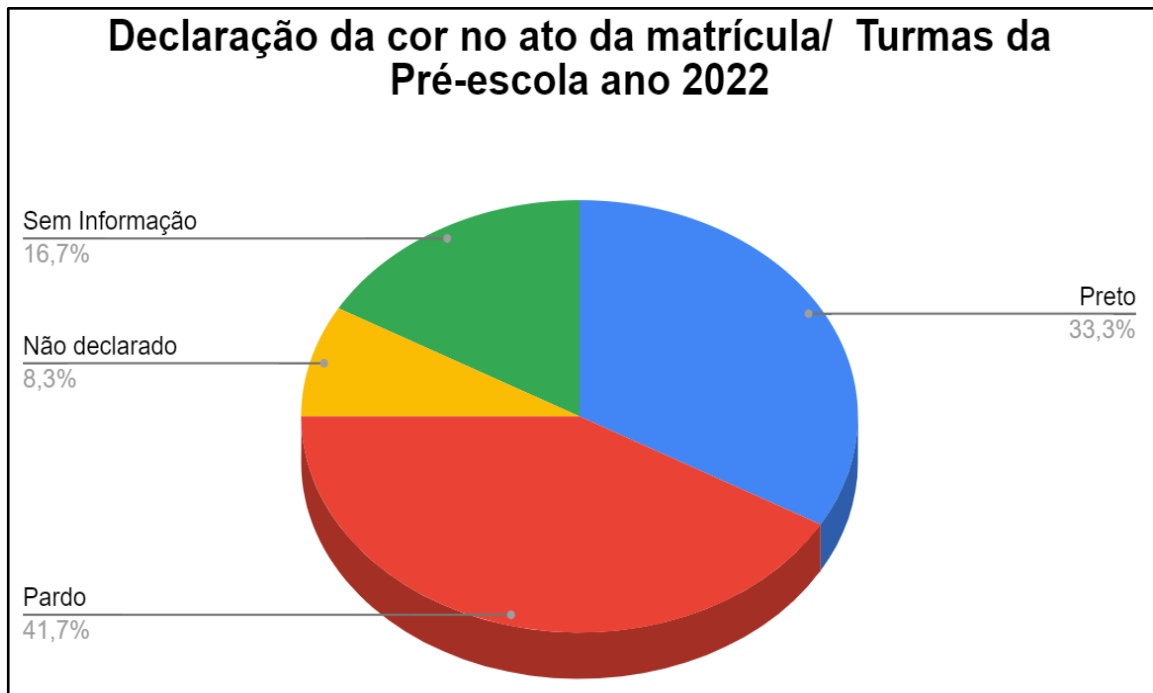
Por fim, obtive quinze autorizações, contudo, três não puderam fazer parte da pesquisa pelas seguintes situações: duas crianças tiveram baixa frequência escolar e uma criança autista não manifestou interesse em explorar livros e participar das rodinhas de leitura. Pelo contrário, nesses momentos, a criança atípica preferiu manipular objetos, alfabeto e números móveis para ler em português e inglês. Busquei despertar-lhes o encantamento pelo livro, mas essa se manteve com olhar distante e, em alguns momentos, demonstrou desconforto. Logo, considerando a possibilidade de as tentativas poderem conduzir a uma crise sensorial, respeitei a manifestação do desejo da criança.

Deste modo, foram recolhidas informações de doze crianças pequenas, matriculadas na turma 4 (matutino) e 5 (vespertino) da Pré-escola, estudo parcial, pertencentes ao terceiro grupo etário da Educação Infantil, destinada às crianças entre 4 anos e 5 anos e 11 meses, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse documento orientador são apresentados os direitos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças da primeira etapa da Educação Básica, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se⁵.

As crianças participantes da pesquisa, moradoras da comunidade do Alto de Ondina, foram especificamente 5 meninas e 7 meninos, nascidas entre julho de 2017 e março de 2018 e declaradas segundo a cor/raça da seguinte forma: 4 pretas, 5 pardas, 1 não declarada, 2 sem informação. Tais características foram encontradas na Lista de Matrícula da Turma fornecida pelo sistema Mais - Matrícula Informatizada Social. Com relação aos dados referentes à cor/raça, o **Gráfico 01** traduz em porcentagem.

⁵ Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento descritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), etapa da Educação Infantil. Tais direitos são orientados pelos eixos estruturantes - interações e brincadeiras - destacadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI).

Gráfico 01 - Declaração da cor das crianças no ato da matrícula



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora a partir da Lista de Matrícula fornecida pelo Sistema MAIS - Matrícula Informatizada Social (2022)

Portanto, o **Gráfico 01** apresenta 33,3% de pretas e 41,7% pardas, sendo um total de 75% das crianças declaradas negras e 25,0% sem informação da cor. Portanto, as crianças participantes da pesquisa foram, em sua maioria, pertencentes etnicamente à raça negra. Isso é semelhante à realidade encontrada nas turmas da Pré-escola do município de Salvador em 2022, com total de 62,5% das crianças negras, na qual 45,6% são pardas (21.095) e 16,9 pretas (7.806). A soma desses valores e dos demais grupos étnicos resultam no total de 46.252 crianças matriculadas nessa etapa de aprendizagem, segundo o Censo Escolar da Educação Básica 2022, divulgado no INEP data⁶.

Além das suas especificidades, essas crianças, assim como as demais, são planetas em descoberta, seu real e imaginário ainda têm muito a nos ensinar. Compreendê-las, antes de mediar suas aprendizagens, é imprescindível, como nos sinaliza Freire, para tanto, precisamos interagir com elas, escutá-las, observá-las e entender sua cultura. Segundo Montessori (2019, p. 130) “existe um homem oculto, uma criança desconhecida” a qual a educação precisa descobrir e “agir para libertar as manifestações infantis”. Nesta pesquisa, o entendimento aqui trazido é: cabe ao adulto repensar sua relação com a criança, incorporar o olhar aprendiz e pesquisador para viajar no universo pouco investigado da infância.

⁶ Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>

Essa postura de aprendiz resulta do reconhecimento acerca do conceito de infância como algo recente na história da humanidade. A criança foi considerada, por muito tempo e em algumas civilizações, apenas como um sujeito imaturo. Sólon (entre 558-638), descreveu em seu poema “Fr. 27 Dísticos elegíacos” o acontecimento característico da infância: a troca da dentição de leite pela permanente. O poeta e legislador grego apresentou dez etapas da vida humana, partindo dos sete primeiros anos, passando pela puberdade e chegando até a morte, sendo um processo de formação do cidadão para viver em sociedade (Malta, 2006, p. 157).

Na idade média, a criança era introduzida rapidamente no mundo do adulto, após o desmame, o que ocorria por volta dos sete anos. Ainda quando pequena, a criança “passava a conviver definitivamente com os adultos. Acompanhava sempre o adulto do mesmo gênero e fazia o mesmo que eles: trabalhava, frequentava ambientes noturnos, bares, etc” (Cortez, 2011, p. 2). É comum encontrarmos a referência da criança na era medieval como um adulto em miniatura. Um exemplo disso, segundo Ariés (1986, p. 50-51) são encontradas nas artes medievais, nelas características dos adultos eram incorporados à criança, colocando-as a reproduzir o adulto. Isso implicava na falta de referência da infância nas pinturas.

Por volta de 1632, do século XV, Jan Amos Comenius (1592 - 1670) escreveu a obra ‘Schola Infantiae’ traduzido para o português como ‘A escola da infância’, com orientações dadas às famílias sobre a criação e educação dos jovens sobre a ótica da espiritualidade bíblica. Nesse livro as crianças são consideradas tesouro divino, as quais merecem respeito e precisam ser compreendidas não “como futuros habitantes do mundo, mas como as possuidoras da Terra” (Comenius, 2011, p. 2). Além disso, as crianças seriam “espelhos que nos refletem humildade, cortesia, bondade, harmonia e outras virtudes cristãs” (Comenius, 2011, p. 6).

Em 1762, Rousseau publicou “Emílio ou da Educação”, uma aprendizagem segregadora, distinta entre meninos e meninas. Isso porque, enquanto buscava compreender Emílio como sujeito integral, Sofia era descrita como uma menina que seria nada mais que uma companheira recatada de Emílio. Essa relação fictícia criada por Rousseau foi criticada por Wallon, pois, entre outras análises, seu discurso imaginário e não dialético foi incapaz de superar as questões de gênero. Entretanto, mesmo trazendo uma discrepância entre a educação da menina e do menino, Rousseau foi um dos primeiros pensadores a buscar entender a infância através de Emílio, mas que, talvez por questões culturais da época, também não tenha conseguido perceber e respeitar essa infância em Sofia (Gratiot-Alfandéry, 2010 p. 28).

Na revolução industrial (início do século XVIII até o século XIX) a exploração do trabalho infantil nas fábricas era comum, havia uma estrutura de escravidão, com baixa remuneração, castigos, atividades intensas, entre outras barbaridades. O ser criança não existia

nessa cultura de abusos e mais-valia. Segundo Marx (2002), o capitalismo utilizou-se da maquinaria para produção desenfreada, sem necessidade de força, o que permitiu a ampliação da exploração de mulheres e crianças, logo toda família trabalhava para o capital.

Nesse período de transformação industrial e tecnológica surge a Primeira Guerra Mundial (1914 à 1918) e cerca de vinte anos depois começa a Segunda Guerra Mundial (1939 à 1945), quando o ser humano mostrava seu lado mais atroz e muitas crianças acabaram órfãs e alojadas em centros de refugiados. Durante esse contexto, pesquisadores compartilharam seus estudos acerca do desenvolvimento infantil, como: Jean Piaget (1896-1980), que em por volta de 1923-1924 escreveu “A Linguagem e o Pensamento da Criança” e “O Juízo e o Raciocínio da Criança”; Sigmund Freud (1856-1939), em 1932 publicou “A Psicanálise da Criança”; Lev Vigotsky (1896-1934), com obras divulgadas em inglês a partir de 1925.

Até os tempos atuais, esses pesquisadores e suas descobertas são referências na compreensão das crianças. Por exemplo, esses autores caracterizam as crianças participantes desta pesquisa da seguinte forma: para o psicólogo suíço Piaget (2013), elas se encontram no estágio psicomotor pré-operatório (2 a 7 anos), com o surgimento do pensamento simbólico, construção da linguagem, caracterizado pelos questionamentos, é o período do jogo simbólico e do faz de conta; já segundo Freud (2017) essas crianças estão na fase fálica (3 a 5 anos), no aspecto da busca do autoconhecimento corporal e afetividade; enquanto isso, Lev Vigotsky (2010) reflete aspectos de socialização onde os sujeitos podem ser encontrados na zona de desenvolvimento real ou zona de desenvolvimento potencial, cabendo o professor/a mediar suas descobertas na zona de desenvolvimento proximal.

Assim, após o início do século XX, o conceito de infância e criança como compreendemos hoje começa a ser delineado, pois antes a sociedade não se preocupava com a criança (Montessori, 2019, p. 253). Sobre elas recaíam as responsabilidades de adultos, porém, suas vozes não eram ouvidas pela sociedade que se eximia de qualquer compromisso, deixando-as exclusivamente sob os cuidados das famílias (Montessori, 2019, p. 232).

Na modernidade, as lutas pela democracia e direitos sociais, passaram a ressoar com intensidade na sociedade. Deste modo, teoricamente a criança passa a ter direitos e a sua infância mais respeitada, sem cair sobre elas as exigências e fazeres do mundo adulto. Tal pensamento é engrenado a partir das leis de proteção à criança, caracterizando um grande salto para a humanidade.

No Brasil, o marco legal em defesa da infância data de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069/90, surgiu das ações do Fórum Nacional de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente e, da

Constituição da República Federativa do Brasil, ambos de 1988, com base no artigo 227. O ECA faz um corte divisório entre criança e adolescente, evidenciando no seu art. 2º: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos”. (Brasil, 1990, art. 2).

Ainda nesse ano, o Brasil promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), através do Decreto n.º 99.710, de 21 de novembro de 1990, o texto já havia sido adotado pela Assembleia Geral da ONU, em 20 de novembro de 1989. Neste documento não há divisão entre criança e adolescente, desse modo, no seu artigo 1.º “considera-se como criança todo ser humano com menos de 18 anos, salvo quando, conforme a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes”. (Brasil, Decreto n.º 99.710/1990, art. 1).

Esse artigo é considerado por Pinto e Sarmiento (1997) como a referência mais possível de concordância sobre a idade final da infância. Além do conceito de criança a partir da idade apresentada no ECA e CDC, ambos de 1990, outro documento visa caracterizar ainda mais as crianças: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI). Entre suas normas há uma definição mais profunda de criança, considerando, sobretudo, sua relação social no mundo, descrevendo-as como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Anos depois, essa concepção é reafirmada na Lei n.º 13.257, de 8 de março de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, ou seja, o período que abrange os primeiros seis anos completos ou setenta e dois meses de vida da criança. Nela a criança é compreendida na condição de sujeito de direitos, cidadã, participativa nas definições das ações que lhe digam respeito, com individualidade e ritmos particulares de desenvolvimento. Suas infâncias são oriundas de diversos contextos sociais e culturais, as quais se expressam de forma múltipla a produzir cultura (Brasil, 2016).

A mudança de visão da criança, a partir das leis, auxiliou a construção de um mundo possível e mais afável, onde eles podem viver suas infâncias “como um sujeito social e histórico que se constitui na cultura”, digna de direitos, respeito e humanidade (Macêdo, 2014 *apud* Lima JR, 2019, p. 69). Para Lima JR. (2019, p. 71) “a criança é colocada pela cultura hegemônica no lugar de impotência”, logo, é preciso compreendê-las como atores sociais, de direitos e produtoras culturais. Isso, segundo Pinto e Sarmiento (1997), implica na superação da visão

reducionista e acessória da criança no mundo adulto. Portanto, é preciso, “entender que a criança é uma categoria lógica que remete a seres reais e singulares cujas constituições e expressividades são irredutíveis às representações conceituais ou mesmo sócio culturais” (Lima JR. 2019, p. 72).

Quando somos crianças os acontecimentos são cruciais para o desenvolvimento humano, por isso, mesmo na fase adulta, em Freud (2010, p. 184) “as vivências esquecidas e reprimidas da primeira infância se reproduzem, durante o trabalho analítico, em sonhos e reações, sobretudo naquelas da transferência,” por isso, sendo essas memórias preservadas e revividas por adultos, nos primeiros anos de vida as experiências devem ser as melhores possíveis, pois, estarão sempre vivas no inconsciente.

Nesse período as habilidades culturais interferem no processo do pensar sobre o que se explora e busca aprender. A criança, é uma pesquisadora do mundo, impulsionada pela curiosidade e por não dominar as técnicas automáticas, coloca-se a improvisar e testar. Enquanto o adulto atua, em regra, pela automatização (Vigotski; Luria; Leontiev, 2017, p.95).

Diante de todas essas informações, durante a pesquisa, as crianças foram compreendidas e respeitadas, principalmente, considerando seu contexto sócio-histórico-cultural, capaz de se mostrar e compor nas relações que se estabelecem no cotidiano de forma vivenciada e experienciada. Essas são produtoras de sentidos e cultura, bem como, “a concepção da criança como ser provido de direitos, isto é, provido das condições materiais, jurídicas e simbólicas que lhe permitam construir um projeto de vida no presente, com alcance no futuro” (Sarmiento, 2017, p. 68).

Mais profundamente, partindo das relações interpessoais (observadas e vivenciadas) com as crianças e em concordância com os pensamentos de Montessori (2019), a infância age no amor e através dele sente o mundo e objetos aos quais explora instintivamente. Através do amor, sem contraste e indiferença, a criança explora o mundo na constituição de sua inteligência (Montessori, 2019, p. 123-124). Portanto, a criança é um ser que sabiamente ama e utiliza esse amor para descobertas e, também, é digna de ser amada pelos adultos e seus pares.

2.2.1 Preceitos éticos de uma expedição interestelar com crianças pequenas

A partir da compreensão da criança como sujeito de direitos e antes de realizar a pesquisa em campo, precisei seguir com rigor as normas éticas expressadas nas resoluções 466/12 e 510/16, referentes a pesquisas com seres humanos. Em seguida, encaminhar os documentos solicitados pelo sistema CEP/CONEP, através da Plataforma Brasil. Entre as

orientações éticas listadas na resolução constam o “reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa”; bem como, potencializar os benefícios e reduzir os riscos, apresentar relevância social do estudo, fundamentar-se cientificamente, utilizar métodos adequados à investigação. (Brasil; CNS, Resolução 510/2016, art. 3º, inc. I).

A primeira ação foi buscar a anuência da Secretaria Municipal de Educação de Salvador-BA (SMED) e seguir o ‘Protocolo de Atendimento: estágio curricular obrigatório e pesquisa’, elaborado pela Gerência de Currículo e Diretoria Pedagógica da SMED. O documento tem o objetivo de orientar as instituições de ensino, profissionais da educação, estudantes e pesquisadores sobre procedimentos como o estágio supervisionado e pesquisas *lato sensu* e *stricto sensu* na Rede Municipal de Ensino. O referido protocolo considera as pesquisas sobre educação importantes veículos “para a discussão e reflexão de questões curriculares e formativas da práxis pedagógicas” (Salvador, [2019?], p. 3).

Esse órgão analisou o projeto e os documentos e, em seguida, liberou a pesquisa, fazendo o encaminhamento à escola solicitada para investigação. Por conseguinte, tive a autorização da direção da Escola Apollo, e o aval da Instituição Não Governamental (ONG) de atendimento multidisciplinar às pessoas com deficiências (em 25 de abril de 2022). Essa última solicitação fez-se necessária, pois a ONG é proprietária do prédio onde a Escola Apollo está inserida, através do sistema de concessão de salas, logo, as instituições exercem suas atividades simultaneamente no mesmo espaço.

Por fim, cumprindo todos os preceitos éticos, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Pesquisa (CEP) da UNEB, sob o parecer número 5.542.243. O CEP é descrito como um “colegiado interdisciplinar autônomo, visando proteger o participante da pesquisa e mediar as relações de pesquisa (participante da pesquisa e pesquisador), em direção à eticidade.” Suas bases éticas são cinco: autonomia; não maleficência; beneficência; justiça; e equidade (UNEB, [2022?], p. 4).

Somente após a aprovação de todas as instituições citadas anteriormente, pude buscar a autorização dos responsáveis legais das crianças através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), modelo oferecido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por ser a instituição orientadora da pesquisa. Contudo, por compreender a criança como pessoa de direitos, também visei respeitar seus desejos, por meio de um modelo elaborado por mim e intitulado de “Escuta do Desejo da Criança Pequena⁷”. Nele, após a leitura do documento pelo/a responsável legal, a criança pôde assinalar o *emoji* representativo da sua decisão.

⁷ O documento encontra-se no Apêndice A desta dissertação.

Portanto, com a autorização para participação, do direito de uso da produção intelectual e arquivamento da imagem da criança, foi preciso refletir as estratégias para garantia da segurança das confiabilidade das informações produzidas, sobretudo dos registrados através de recurso tecnológico. Segundo Yuni e Urbano (2020, p. 175), “o registro das informações pode ser feito [...] por meio tecnológico, como gravações de áudio ou vídeo⁸”, no entanto, é preciso ter autorização do participante. Diante de todo esse cuidado, as informações produzidas e arquivadas passaram por intervenções capazes de garantir a preservação das imagens das crianças e suas identidades.

Assim, fiz as seguintes interferências:

- 1) desfocar as imagens dos participantes;
- 2) ocultação dos nomes das crianças nos áudios por meio da inserção de ruídos;
- 3) troca do nome da criança por pseudônimo escolhidos por elas.

Deste modo, após a análise das informações contidas nos vídeos, esses foram desfocados com uso do filtro do aplicativo *Clipchamp* com objetivo de preservar a identidade das crianças. Vejamos como ficou o cuidado com a imagem da criança, no exemplo abaixo da **Figura 04**.

Figura 04 - Exemplo do uso do efeito desfocado



Fonte: Desenho e montagem comparativa feitos pela pesquisadora (2022).

⁸ Tradução nossa. Texto literal na língua de origem: El registro de la información puede realizarse [...] tomando notas o utilizando algún medio tecnológico, como las grabaciones de audio o video. (Yuni; Urbano, 2020, p. 175).

Como os vídeos e áudios tiveram conversas, nas quais os nomes das crianças foram citados, precisei inviabilizar a escuta o de tais nomes, deste modo, coloquei o efeito sonoro *Fairy Glitter Shine*, do aplicativo *Clipchamp*, na parte em que é possível ouvir a verbalização dos nomes. Outro problema, entretanto, envolvendo o nome dos participantes da pesquisa precisou ser resolvido: a não divulgação dos nomes das crianças na dissertação. O anonimato, como afirma Kramer (2002), viabiliza a proteção dos participantes da pesquisa, mas lhes nega a autoria. É claro que isso surge com certo conflito à compreensão das crianças enquanto sujeito de direitos e a produzir sua própria cultura e história.

Tal dualismo é suprimido pela Resolução nº 466 de 2012, a qual traz a diretriz dos fundamentos éticos e científicos da pesquisa com seres humanos, assim destaca que “a eticidade da pesquisa implica em: [...] ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos” (Brasil, CNS, 2012, Inc. III.1). Isso resulta em prever e evitar danos aos participantes da pesquisa, entre os procedimentos preventivos estão “VII - garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz” (Brasil; CNS, 2016, art. 3º, inc. VII).

Diante dessa certeza ética, realizei uma roda de conversa com as crianças sobre a escolha de nomes diferentes dos seus para constarem no trabalho escrito. Elas inicialmente não entenderam o porquê da escolha de novos nomes e como fariam isso. Precisei falar-lhes acerca dos cuidados para preservá-las e que esse procedimento é comum em outros trabalhos, então dei alguns exemplos de tipos de nomes utilizados por participantes de pesquisas, como: flores, artistas, estações do ano, planetas, animais, entre outros. Sugeri nomes fictícios em um mesmo grupo porque pretendia construir um texto de enredo único e mais lúdico.

Assim, os participantes gostaram da possibilidade de terem nomes de animais e planetas. Logo organizaram uma votação e a maioria escolheu nomes de planetas. Para ajudar nessa definição dos codinomes, apresentei às crianças imagens e vídeos do Sistema Solar para que elas indicassem os planetas que desejavam ser. Essa decisão encontra-se no **Quadro 04**:

Quadro 04 - Relação dos Participantes da Pesquisa e seus respectivos nomes fictícios

Codinomes escolhidos pelas crianças					
Sol	Mercúrio	Vênus	Plutão	Urano	Estrela
Terra	Marte	Júpiter	Lua	Saturno	Netuno

Fonte: Elaboração da Pesquisadora (2023).

2.3 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA MISSÃO

A pesquisa ocorreu nas turmas da Pré-escola, grupo 04 (matutino) e 05 (vespertino), da instituição investigada, e que aqui receberá o pseudônimo de Escola Apollo, pertencente à Rede Pública Municipal de Salvador-BA. Essas são as únicas turmas da Educação Infantil na instituição de ensino e atende parcialmente até 25 crianças, em cada grupo e turno.

A Escola Apollo foi fundada em 25 de fevereiro de 2003, voltada apenas para as crianças com paralisia cerebral, integrando um projeto macro de saúde-educação. Essa proposta educacional foi gerenciada por uma ONG fundada, anos antes, em 2001, com objetivo de oferecer atendimento multidisciplinar para crianças com paralisia cerebral.

Após dez anos de atendimento exclusivo para crianças e adolescentes com paralisia cerebral, a Escola Apollo foi deixando de ser uma instituição especializada e tornou-se uma escola regular, contudo, o processo ocorreu gradualmente, com a redução anual de turmas especiais e ampliação de classes comuns. Assim, em 2013 foram inauguradas as primeiras classes comuns de Educação Infantil/ Pré-escola (Grupos 04 e 05) e 1º Ano do Ensino Fundamental, nos anos seguintes essas turmas foram ampliadas, gradativamente, até a composição atual das séries.

Tudo isso se deu, inicialmente, no ano de 2013, devido à mudança de endereço da ONG, a qual manteve a parceria e cessão de salas à Escola Apollo para sua existência. Desse modo, as instituições deixaram de funcionar em Santo Agostinho, bairro do Matatu, e passaram a exercer suas atividades na Rua do Corte Grande, no Alto de Ondina, localizado no Rio Vermelho, cidade de Salvador-BA.

As instituições parceiras estão localizadas na comunidade do alto do morro, cuja vista contempla o mar e as Avenidas Oceânica e Garibaldi. As escadarias de suas vielas e das casas se confundem, e levam o morador às Avenidas Oceânica, Garibaldi e à Vila Matos. Na comunidade encontra-se o Zoológico, o Esquadrão Águia da Polícia Militar e o Palácio de Ondina, residência oficial do Governador do Estado da Bahia.

Esse cenário retrata o contraste social na cidade de Salvador, onde a comunidade local continua a crescer ao lado de áreas nobres, mas sem gozar de infraestrutura essencial, como, por exemplo, o transporte público que não sobe o morro, acesso à Unidade Básica de Saúde, segurança pública e creches públicas. Tal realidade, no entanto, só é possível ser compreendida a partir de um estudo local, afinal a Rede Municipal de Educação de Salvador, mostra-se desigual, algo difícil de compreender apenas com base nos dados compartilhados pela SMED no seu *site* oficial.

A exemplo disso, informações específicas e atualizadas da Escola Apollo estão apresentadas no site da SMED, na aba destinada à Rede de Ensino, sub aba ‘Escolas’, como nos mostra a **Figura 05**, mas será que tais números realmente são capazes de delinear essa unidade de ensino? Vamos analisar.

Figura 05 - Dados e números técnicos da Escola Apollo

Dados técnicos			
Código INEP	Fundação	Professores	Turmas
[REDACTED]	25/02/2003	22	16
Salas de aula (estimado)	Natureza		
	Cessão de Salas		
Números da escola			
Capacidade	Matriculados	Professores	Turmas
384 alunos	o alunos	22	16
Anos ofertados			
Pré Escola		Ensino Fundamental I	
Grupo 4 - Até 4 anos (Matutino)		1° ano (Matutino e Vespertino)	
Grupo 5 - Até 5 anos (Vespertino)		2° ano (Matutino e Vespertino)	
		3° ano (Matutino e Vespertino)	
		4° ano (Matutino e Vespertino)	
		5° ano (Matutino e Vespertino)	
EJA I			
EJA TAP I (Matutino)			
EJA TAP II (Vespertino)			
EJA TAP III (Matutino)			

Fonte: Secretaria Municipal de Educação - SMED (2023)

Portanto, ao verificar a **Figura 5**, percebe-se que no presente, a Escola Apollo atende 384 alunos, distribuídos em 15 turmas, de vários segmentos no diurno, a citar: 2 de Pré-escola (grupos 4 e 5); 10 do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano); 3 destinadas ao 1° Segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA I), com os Tempos de Aprendizagens (TAP I, TAP II e TAP III). Essas turmas da EJA I, no entanto, são compostas, em quase sua totalidade, por jovens com deficiência, informação essa recolhida durante o período de observação da instituição.

Além dessas informações, mais características da Escola Apollo são apresentadas no *site* da SMED, como: médio porte, pertencente à Gerência Regional (GRE) Centro, área urbana e prefeitura-bairro Barra/Pituba. Também, são divulgados os índices de aprovação e a infraestrutura da escola, contudo, não de forma precisa, como consta no **Quadro 05**:

Quadro 05 - Infraestrutura da Escola Apollo

Infraestrutura	Quantidade	Legenda
Rol de Espera	1	
Sala de Secretaria	1	
Sala de Direção	1	
Sala da Coordenação	0	
Sala dos/as professores/as	1	
Banheiro de Funcionários	3	
Sala de convivência de funcionários com banheiro	2	
Almoxarifado	1	
Salas de Aula	7	
Banheiro Infantil	2	
Banheiro para Educação Infantil	1	
Banheiro com Chuveiro	2	
Banheiro Adaptado para inclusão	2	
Pátio Descoberto	1	
Quadra Poliesportiva ⁹	1	
Parque Infantil	1	
Dispensa	1	
Refeitório	1	
Cozinha	1	
Auditório	1	
Legenda:		<p>■ Espaço Compartilhado entre a ONG e a Escola Apollo</p> <p>■ Espaço cedido exclusivamente à Escola Apollo</p> <p>■ Espaço inexistente</p>

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir dos dados da SMED e da observação da Escola Apollo (2003).

Mediante observação, estruturei o **Quadro 05** contendo os espaços cedidos exclusivamente à unidade de ensino e aqueles compartilhados entre as instituições. Assim, nota-se mais uma peculiaridades de uma escola, cuja existência depende se salas cedidas. Ao analisar o **Quadro 05** é possível notar poucos espaços cedidos plenamente à Escola Apollo, esses, no entanto, são triviais para a existência da instituição de ensino, como: salas de aula, banheiro, almoxarifado, sala de direção e secretaria. Outro aspecto observado é a falta de uma biblioteca, sem tal ambiente as professoras organizam cantinhos de leitura nas pequenas salas. Os livros

⁹ Os dados secundário, encontrados no *site* oficial da Prefeitura do Salvador

literários e didáticos também foram observados na sala dos professores e nos corredores próximos às salas de aula, como retrata a **Figura 06**.

Figura 06 - Imagens dos livros organizados na sala dos professores e corredor da Escola Apollo



Fonte: Registro feito pela professora (2022).

Nesse cenário, simultaneamente exerci o Ser professora da Educação Infantil, em quarenta horas semanais, e estive como pesquisadora, uma exaustiva junção, resultado de uma política de indeferimento do direito dos profissionais da educação municipal de Salvador à licença aprimoramento para estudos *lato sensu e stricto sensu*. Isso fomenta na precarização tanto do trabalho pedagógico quanto da pesquisa acadêmica, além do adoecimento docente, ou seja, um processo avesso à busca de garantia da qualidade da Educação Básica.

Mesmo diante dessa realidade, resisti a não desistir dos estudos acadêmicos, pois, necessitava ampliar o conhecimento acerca das crianças, infâncias e Educação Infantil. Afinal, havia sentido uma falta de entendimento sobre as crianças, infâncias e a Pré-escola no meu contexto de trabalho. Além disso, a ausência de formação para professores/as da Educação Infantil da rede municipal e o distanciamento entre esses atores, me fez pensar se a minha práxis estaria ou não condizente com as práticas educativas à primeira infância, sobretudo as realizadas nos Centros de Educação Infantil (CEMEI). Logo, era preciso adquirir mais conhecimento, até mesmo, para lutar por melhores condições de trabalho, os quais, em Educação Infantil, podem ser encontrados nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (INDIQUE).

2.3.1 Ops! Um espaço não apropriado para as descobertas dos astros

A Pré-escola é um termo utilizado nos documentos e leis nacionais como parte integrante da Educação Infantil e, mais amplamente, da Educação Básica. Erroneamente considerada como uma preparação à escolarização, talvez pela composição da palavra (pré + escola), a qual conota o significado literal de anterior à escola. Essa etapa é compreendida, por muitos, apenas como um preparatório para o Ensino Fundamental e não com uma etapa importante em si.

Entre seus objetivos estão o de desenvolver as crianças durante suas vivências e experiências, considerando seu tempo, necessidade e cultura. A criança é compreendida de forma global, além dos limites conteudistas e disciplinares característicos do Ensino Fundamental, por isso, a alfabetização mecânica de codificação (fonemas para grafemas) e decodificação (grafemas para fonemas) gera preocupação nessa etapa da Educação Básica.

A compreensão da Pré-escola pelo prisma do Ensino Fundamental desencadeia o distanciamento das crianças pequenas dos princípios da Educação Infantil, sendo esse último organizado em creche e pré-escola com critério único de grupos segundo as idades, sem representar níveis de seriação ou hierarquia (Santos; Ribeiro, 2014, p. 180).

O aprendizado e desenvolvimento das crianças na Pré-escola ocorrem de forma integrada, através de experiências, enquanto no Ensino Fundamental estão ordenados metodicamente em disciplinas. Além disso, segundo Vigotsky¹⁰ (2010), na idade pré-escolar a criança ainda tem desejos imediatos, ou seja, não consegue esperar para satisfazê-los e recorre ao mundo imaginário da atividade do brinquedo, o qual direciona o seu desenvolvimento (Vigotsky, 2010, p. 108). A brincadeira é uma das sólidas bases da Educação Infantil, nela o desenvolvimento e autonomia da criança são constituídos dentro do estágio lúdico, como bem pontua Kishimoto (2018):

Se a criança age livremente no jogo de faz de conta dentro de uma sala de Educação Infantil, expressando relações que observa no seu cotidiano, a função pedagógica será garantida pela organização do espaço, pela disponibilidade de materiais e, muitas vezes, pela própria parceria do professor nas brincadeiras. Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo (Kishimoto, 2018, p. 22-23).

¹⁰ Nesta dissertação aparecem duas grafias do nome Vigotsky/ Vigotski, isso deve-se ao respeito às referências utilizadas neste trabalho: VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos 182 psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2010. / VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Segundo a autora, as crianças sempre irão se educar durante o jogo, seja ele qual for. Na educação infantil, essa oportunidade de aprender brincando deve ser respeitada, para que assim não se constitua, como habitualmente são as práticas no Ensino Fundamental, marcadas pela ruptura da aprendizagem com o mundo lúdico, como se a criança não pudesse viver sua infância.

Esse relacionamento entre Educação Infantil e o lúdico, iniciou-se com Froebel ao fundar o Jardim da Infância com o jogo incorporado ao currículo, perpassa por Dewey, Montessori, entre outros, até teóricos como Piaget, Vigotsky, Bruner e Wallon. Contudo, a consolidação da Educação Infantil como espaço de prazer e descobertas depende de vários fatores, como o direito a ter profissionais devidamente formados para garantir-lhes seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Especificamente, ao caracterizar o lócus da expedição, a descrição revela um ambiente não pensado para Educação Infantil, afinal a Escola Apollo atende ao público majoritariamente de Ensino Fundamental. Além disso, não tem prédio próprio e mantém suas funções em salas cedidas, dessas uma é destinada às turmas da Pré-escola, mas sem infraestrutura às crianças pequenas.

As adequações dos ambientes físicos das instituições que acolhem crianças pequenas é uma das exigências trazidas nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (INDIQUE). Os espaços internos precisam ser “limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e acolhedores”, isso em respeito à educação e cuidado às necessidades das crianças e dos adultos que trabalham com elas. Nesses ambientes as crianças precisam se mover, brincar no chão, adequadamente ao seu desenvolvimento (Brasil, 2009, p. 50).

A influência do espaço no desenvolvimento da criança é encontrado em Montessori e nas escolas da Reggio Emília, comprovando o quanto a mobilidade das crianças podem implicar em suas aprendizagens, pois, elas precisam agir sobre o ambiente para se manifestarem espontaneamente psíquica e fisiologicamente (Montessori, 2019, p. 130).

A Reggio Emília, por sua vez, ao organizar seus espaços, considera os pensamentos de Montessori, Freinet e Dewey, aliados ao respeito às artes e à arquitetura. Esses espaços são compreendidos como “terceiro educador”, por ser tão importante no desenvolvimento livre das crianças pequenas. Portanto, a qualidade, espaço e aprendizado são igualmente considerados direitos das crianças (Rinaldi, 2021, p.146).

Entretanto, ao considerar a realidade da Escola Apollo, a SMED demonstra desconhecer ou negligenciar os pensamentos de Montessori, a proposta da Reggio Emília, o INDIQUE (na

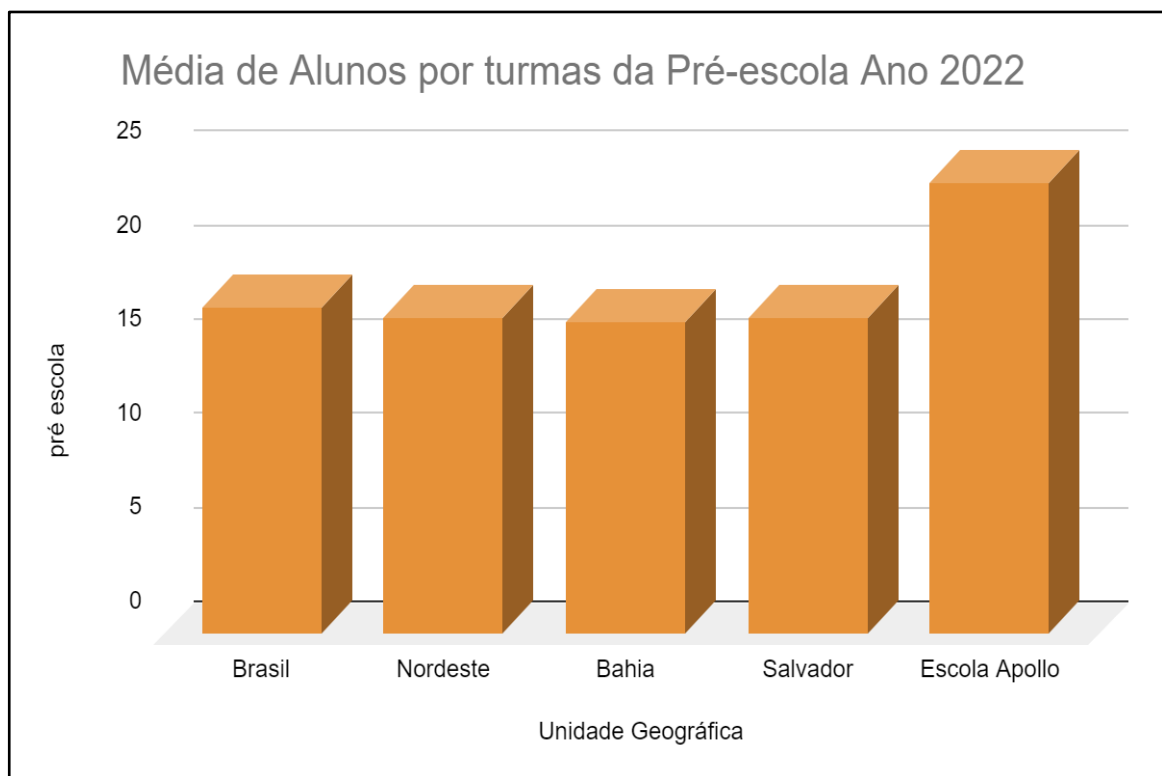
dimensão ‘Espaços, materiais e mobiliários’) e o próprio Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador -RCMEIS (2015), o qual ressalta:

Esse espaço educativo deve criar condições para que a integração ocorra de forma eficaz, prazerosa e lúdica, levando em consideração tanto as características das crianças, quanto às mudanças rápidas e profundas que ocorrem nessa faixa etária. Desta forma, compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo, e, a partir daí, oferecer um ambiente que estimule, enriqueça e amplie suas possibilidades de entenderem e atuarem nele torna-se o grande desafio da educação e de seus profissionais (Salvador, 2015, p.11).

Convém mencionar que o RCMEIS refere-se a espaço e ambiente, esse último relacionado às condutas de acolhimento e o primeiro ao aspecto físico (predial) onde as crianças estarão a se desenvolver, por isso, precisa respeitar as suas necessidades. Algo que não ocorre nas turmas da Pré-escola da Escola Apollo, afinal sua sala é pequena, entretanto a SMED realiza matrícula sem considerar esse fator. Pelo contrário, as informações divulgadas pelo INEP sobre o Censo Escolar 2022, comprovam que a média de crianças matriculadas na Pré-escola da Rede Municipal de Educação de Salvador é bem inferior à da Escola Apollo.

Vejam os **Gráfico 02** com esses dados:

Gráfico 02 - Média de alunos matriculados por turmas da Pré-escola em 2022 por unidade geográfica



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do INEP (2023)

Nota-se no **Gráfico 02** considerável diferença entre a média de crianças matriculadas na Pré-escola das unidades geográficas e da Escola Apollo, enquanto a Bahia apresentou uma média de 16,6, a Região Nordeste e Salvador teve resultado de 16,8, já no Brasil foi um pouco maior, de 17,4 e; entretanto, na Escola Apollo um robusto 24 crianças matriculadas por turma da Pré-escola em 2022, ou seja, 9,2% de diferença, comparando com os índices locais.

A matrícula máxima nas turmas da Pré-escola da Escola Apollo, desconsidera suas particularidades, pois a sala cedida é pequena e não poderia comportar tantas crianças. Essa infraestrutura básica está descrita na Resolução n.º 35 de 27/11/2014, publicada no DOM - Salvador em 6 de janeiro de 2015. Nela é determinado, entre outros, o respeito mínimo de 1,50m² para cada criança da Educação Infantil. Logo, a sala da Pré-escola da Escola Apollo, com apenas 24,85m², tem espaço para apenas 16 pessoas, considerando: crianças, Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), Profissional de Apoio à Inclusão Escolar e Professora.

O registro desse espaço é encontrado na **Figura 07**, o qual resulta no seguinte questionamento: essa sala de atividades é adequada às vinte e quatro crianças pequenas matriculadas nessa turma? A **Figura 07** mostra a sala de atividades, organizada em grupos com seis mesas, exceto a primeira fileira, onde coube apenas três cadeiras (lado a lado); à esquerda a mesa da professora, uma cadeira para ADI e a televisão; nas paredes atividades das crianças e murais com letras e números colocados para atender as crianças autistas; o único espaço para circulação era usado para realização de Rodinhas de Leitura, colocar os colchonete nos momentos em que as crianças adormeciam, para assistirem desenhos, brincadeiras livres e espontâneas. Vejamos:

Figura 07 - Foto da turma na sala de atividades/ Grupo 4 - Ano 2022



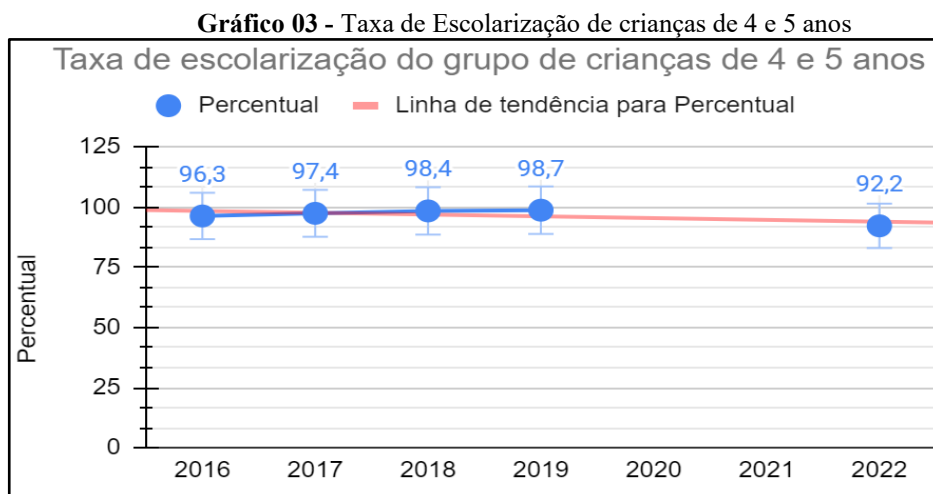
Fonte: Acervo pessoal da professora da turma (2022)

Ao analisarmos a **Figura 07**, percebemos a impossibilidade das crianças, posicionadas no meio ou junto a parede, de saírem dos seus lugares, sem precisar das outras se levantarem, pois não existe espaço entre as cadeiras. Isso, também, dificultava o acesso da professora e auxiliares aos lugares onde as crianças estavam acomodadas. Além disso, o mobiliário utilizado não era o apropriado para Educação Infantil, mas para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Essa superlotação nas turmas da Pré-escola da Escola Apollo, talvez, seja resultado de algo mais profundo, como uma tentativa de alcançar a Meta 1 do Plano Nacional da Educação (PNE) - Lei n.º 13.005/2014. Sobre isso, no próprio RCMEIS está descrito a necessidade e estratégias de ampliação de vagas na Educação Infantil, referente ao Plano Municipal de Educação de 2010-2020 (Salvador, 2015, p.12). Todo esse esforço para assegurar o cumprimento da meta 1 do PNE:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (Brasil, LEI N° 13.005/2014 Plano Nacional de Educação - PNE).

Essa e as demais metas do PNE foram traçadas para concretização dentro do prazo de dez anos, entretanto, os dados divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), comprovam que a universalização da Pré-escola ainda não foi alcançada pela Gestão Pública Municipal de Salvador. O **Gráfico 03** demonstra bem sobre isso:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do PNAD contínua¹¹ do IBGE (2023).

¹¹ Disponível no site: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/>

O **Gráfico 03** mostra que em 2016, quando deveria ocorrer a universalização da Pré-escola, no município de Salvador ainda faltava alcançar 3,9% das crianças na faixa etária de 4 e 5 anos. Nos três anos seguintes apresentou um aumento na taxa de 1,1%, 1% e 0,3%, contudo, nos anos de 2020 e 2021, ano da pandemia e apagão nas pesquisas no país, devido à política do Governo Federal, não houve registro da evolução da escolarização das crianças pequenas. Em 2022, com o retorno do incentivo às pesquisas, a educação de Salvador apresentou um preocupante recuo no acesso à Pré-escola, sobretudo, pela aproximação com a finalização do decênio do PNE que será em 2024.

Podemos considerar o recuo na oferta da Pré-escola em 2022, a partir das consequências da pandemia da COVID-19, mas a análise crítica não deve abdicar o poder público de sua responsabilidade, sobretudo porque a meta 1 do PNE deveria ser alcançada em 2016, três anos antes das implicações mundiais do vírus sars-covid-19. Além disso, entre as estratégias de universalização da Educação Infantil, implantadas em Salvador, uma requer atenção, pois segundo RCNEIS:

A meta é abrir pelo menos 30 mil novas vagas para crianças de 0 a 5 anos até 2016. Para isto, novos Centros Municipais de Educação Infantil estão sendo construídos, reconstruídos e reformados, e **convênios com instituições privadas**¹², sem fins lucrativos, estão sendo ampliados (Salvador, 2015, p. 12).

Essa política de terceirização e privatização do acesso à Educação Infantil, patrocinado pela gestão pública municipal de Salvador, oficializou-se através dos programas. Um desse é o ‘Primeiro Passo’, com distribuição de *voucher*, um tipo de ajuda financeira para famílias beneficiadas com a bolsa família, as quais não conseguiram vagas nas escolas públicas para seus filhos, restando-as recorrer à matrícula na rede privada. Outra intervenção se dá através do ‘Pé na Escola’, Lei n.º 9410/2018, na qual o governo transfere valores públicos diretamente aos diretores de instituições privadas conveniadas ao programa.

Art. 1º Fica instituído o Projeto Pé na Escola, destinado ao atendimento de crianças na faixa etária entre 6 (seis) meses e 5 (cinco) anos, não matriculadas na Rede Pública ou em instituições que possuam Termo de Colaboração celebrado com o Município de Salvador.

§ 1º O benefício de que trata o caput terá caráter temporário e cessará tão logo seja disponibilizada matrícula em unidades educacionais da Rede Pública ou conveniada.

§ 2º Competirá à Secretaria Municipal da Educação estabelecer, em cada ano letivo, o número de vagas a serem atendidas por meio deste Projeto, considerando-se a projeção de demanda e a oferta de vagas disponíveis na Rede Pública, bem como a disponibilidade orçamentária e financeira destinada a esse fim.

¹²Negrito feito pela pesquisadora

[...]

§ 7º O beneficiário será descredenciado do Projeto Primeiro Passo caso seja contemplado pelo Projeto Pé na Escola, instituído por esta Lei, não podendo ser cumulados os dois benefícios.

§ 8º Terão prioridade no preenchimento das vagas destinadas ao Programa Pé na Escola as crianças que desejem migrar do Projeto Primeiro Passo (Salvador; Lei n.º 9410/2018).

Essa transferência de responsabilidade e verba pública educacional é algo preocupante, diante das informações do Censo Escolar, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, os quais indicam a falta de formação específicas à docência na Educação Infantil das instituições particulares. Essa discrepância encontra-se na Tabela 01.

Tabela 01 - Docentes da Educação Infantil da rede pública e particular sem formação superior em Salvador

PERCENTUAL DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE E PRÉ-ESCOLA) SEM FORMAÇÃO SUPERIOR NO MUNICÍPIO DE SALVADOR-BA (GRUPO 5 - CENSO 2022)	
Total Pública	Total Particular
0,4	41,4

Fonte: Elaboração da pesquisadora em 2023 a partir do Censo Escolar /INEP¹³ de 2022

Aqui, na **Tabela 01**, temos uma diferença entre a Educação Infantil de escolas públicas e particulares, com relação à formação docente. O percentual de professoras da Educação Infantil com curso superior na rede pública é 41% maior que nas instituições privadas. Isso pode ser justificado pelo ingresso no serviço público através de concurso público, cujos editais exigem titulação mínima de licenciatura em pedagogia para regência da Educação Infantil ao 5.º ano do Ensino Fundamental. Esse índice de professores da Educação Infantil sem formação superior nas escolas particulares, lança para baixo os resultados de qualidade da educação municipal de Salvador, sobretudo ao comparar com outras unidades geográficas.

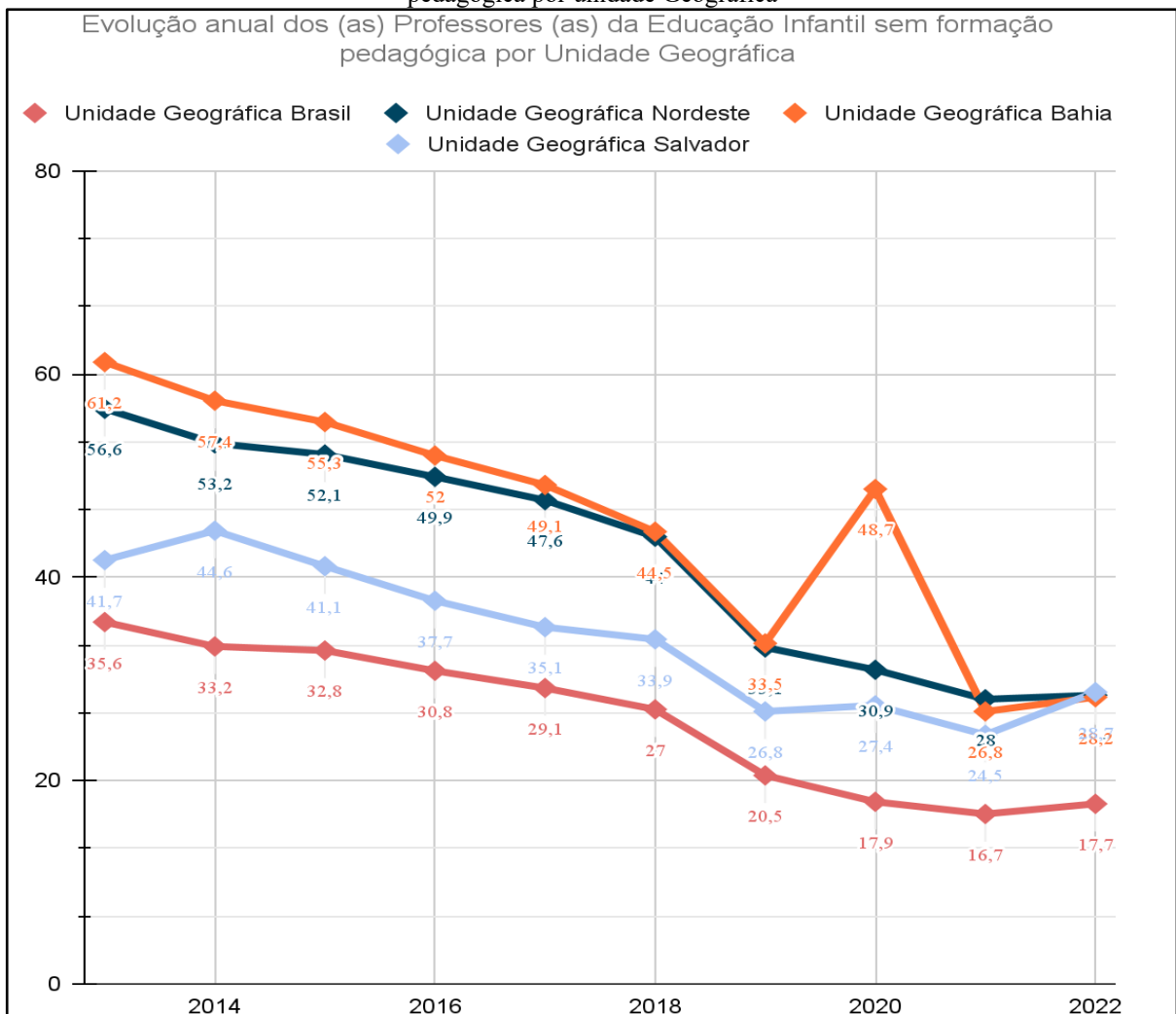
O Ministério da Educação (MEC), através do INEP, divulga anualmente pesquisa sobre a adequação da formação docente nas diversas etapas da Educação Básica e em vários âmbitos geográficos (nacional, regional, estadual e municipal); são dados que sinalizam a emergência de políticas, programas e projetos mais efetivos com relação à formação docente. Esses dados são apresentados no **Gráfico 04**, considerando apenas o histórico, desde 2012, da formação

¹³ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/adequacao-da-formacao-docente> . Acesso em: 05 jun. 2023.

dos(as) professores (as) da Educação infantil, comprovando o quanto os índices municipais de Salvador são mais preocupantes que os nacionais.

O histórico sobre a formação dos/as professores/as data de 2013, através da análise desses dados podemos perceber que os índices nacionais estiveram sempre menos preocupantes que os da região nordeste, o estado da Bahia e o município de Salvador, evidenciando o problema local. Vejamos essa constatação no **Gráfico 04**.

Gráfico 04 - Progressão anual do percentual de professores (as) da Educação Infantil sem formação pedagógica por unidade Geográfica



O **Gráfico 04**, ilustra a situação das unidades federativas, em que a Bahia apresentou inicialmente o maior percentual de professores/as sem formação (61,2% em 2013), conseguiu o maior declínio do problema (28,2 % em 2022), tendo contudo, um aumento significativo no ano de 2020 (48,7%), época da pandemia, mas que voltou a cair também significativamente em 2021 (26,8%), quando ocorreu o retorno progressivo às aulas presenciais. Por outro lado, o sutil

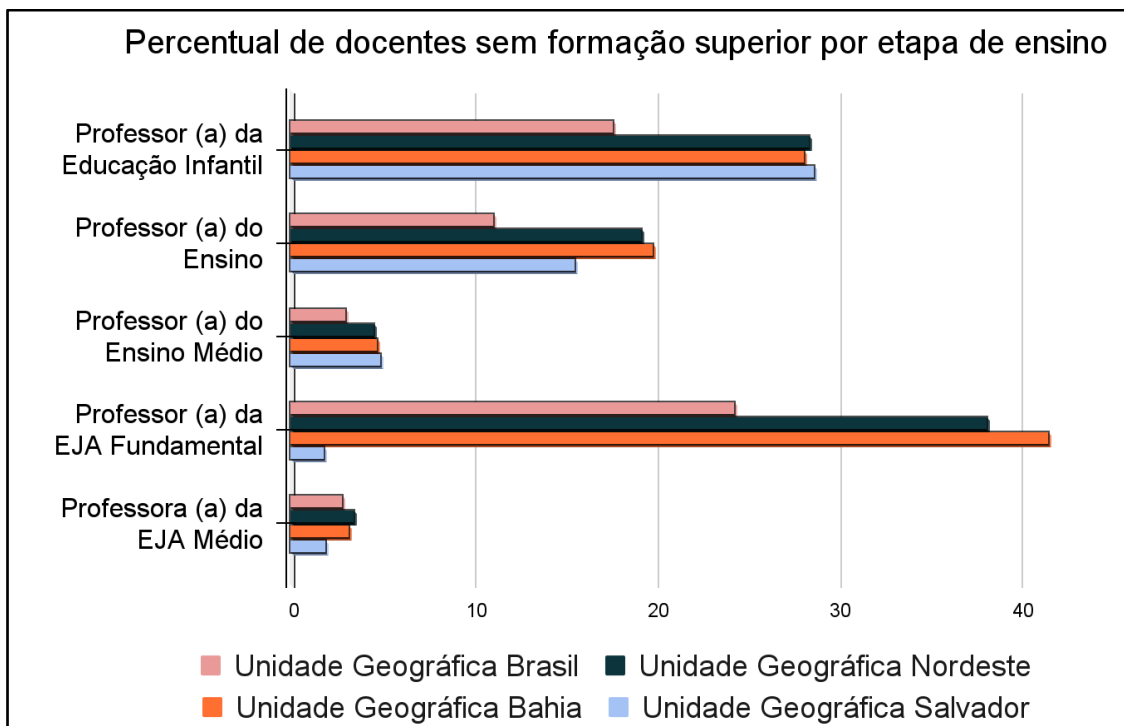
declínio e a instabilidade dos dados da cidade de Salvador são preocupantes e colocam o município, no ano de 2022, com o maior percentual de professores (as) da Educação Infantil sem um curso específico, com 28,7%.

Essa constatação vai de encontro com o Plano Nacional da Educação - PNE, com vigência até junho de 2024, o plano foi elaborado para superar as dificuldades e problemas educacionais do país, entretanto, metas como as referentes ao trabalho e valorização docente ainda não foram universalizadas, uma delas trata especificamente da formação superior dos/das professores/as:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.** (Brasil; PNE, 2014).

Ao fim da primeira década o PNE não terá alcançado suas metas relacionadas a valorização dos/das professores/as, mas esse agravo é igual em todas as etapas de ensino ou existem situações mais preocupantes que as outras? Vamos analisar o **Gráfico 05** a seguir.

Gráfico 05 - Percentual de docentes sem formação superior por etapas de ensino da Educação Básica



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir da planilha de dados do INEP 2022.

Analisando o **Gráfico 05**, com os dados referentes apenas ao ano de 2022, notamos que em todas as etapas da educação básica há um percentual significativo de professores sem formação superior, quando, na verdade, todos os profissionais só deveriam lecionar com a devida instrução necessária para cada período. O déficit, no âmbito nacional, estadual e regional, se mostra mais grave entre os professores da EJA - fundamental. Por outro lado, isso muda ao verificarmos apenas o município de Salvador, pois seus índices comprovam uma acentuada carência de professores da Educação Infantil sem formação inicial, algo bem discrepante das demais etapas da Educação Básica.

No município de Salvador, no ano de 2022, apresentou os seguintes percentuais de professores/as sem formação superior por etapa de ensino: 15.6% professores/as no Ensino Fundamental; 4,9% no Ensino Médio apenas; 1.8 % na EJA Fundamental; 1.9% na EJA Médio, e 28,7% na Educação Infantil. Esse percentual soa incompreensível diante da expansão das Universidades Federais no interior baiano, a partir da década 2000, como a abertura da Universidade Federal do Oeste da Bahia, Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Isso nos leva a questionar se a política pública educacional de Salvador estaria negligenciando a educação infantil e a valorização dos seus profissionais. Haveria uma política - ainda - assistencialista da Educação Infantil na cidade de Salvador? Quais são as causas e consequências desse resultado?

A falta de preocupação com a formação docente na Educação Infantil, um dos indicadores de qualidade dessa etapa de aprendizagem, é apresentada na **Tabela 01**, cujo índice negativo na titulação docente da primeira infância deve-se, principalmente, aos números das unidades particulares, muitas delas financiadas pelo poder público.

Além disso, a política de indeferimento e desvalorização à formação, sobretudo referente às pesquisas *stricto sensu*, institui um tipo de desqualificação profissional, a precarização à prática docente e a pesquisa científica, cujo resultado é a falta de qualidade na Educação Infantil à Educação Superior. Portanto, essa constatação mostra um projeto maléfico à educação e seus principais atores: crianças e educadores.

A síntese da matrícula e da formação docente da Educação Infantil no município de Salvador, indica uma busca apenas de garantir a ampliação de vagas na Educação Infantil, sem viabilizar a qualidade de atendimento às crianças. A compreensão da matrícula como apenas uma garantia de acesso à escola, também é percebida dentro da política de inclusão, sem qualquer parâmetro na garantia do trabalho pedagógico e do desenvolvimento das crianças com deficiência.

Essa afirmação é verificável em outra característica identificada na Pré-escola da Escola Apollo, a qual sempre teve um histórico de inclusão. Entretanto, as crianças com deficiências matriculadas nas turmas da Pré-escola da Escola Apollo em 2022 não tiveram seus direitos garantidos, pois a SMED não encaminhou o profissional de suporte à inclusão escolar, conhecido na Rede Municipal de Salvador como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI).

Isso mesmo com a implicação de profundas mutações no fazer pedagógico, sobretudo com relação ao aumento de produção, como: relatórios de encaminhamento para avaliação médica; ANAMNESE; Plano de Desenvolvimento Individual (PDI); elaboração de atividades adaptadas; estudos específicos de cada deficiência; escutas individualizadas e esporádicas com as famílias atípicas, entre outros.

Além de maiores cobranças e responsabilidade, diante de cuidados com múltiplas crianças pequenas: as neurotípicas e as neuroatípicas. Tal situação é analisada a partir dos dados da inclusão nas turmas da Pré-escola no Brasil e na Escola Apollo no ano de 2022, os quais foram tabulados, considerando os indicadores de matrícula: inicial, final, total de estudantes, crianças sem e com deficiência. De início vamos verificar os índices nacionais através da **Tabela 02**:

Tabela 02 - Dados da matrícula de crianças com e sem deficiência na Pré-escola do Brasil

INDICADORES DE ANÁLISE / ANO 2022		
Total de Crianças Matriculadas na Pré-escola no Brasil em 2022	Crianças sem deficiência matriculadas na Pré-escola no Brasil em 2022	Crianças com deficiência matriculadas na Pré-escola no Brasil em 2022
4.015.126	3.840.355	174.771

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2023 através dos dados do Censo Escolar 2022

O Censo Escolar de 2022 apresentou dois dados separados sobre as crianças matriculadas na Pré-escola no Brasil, sendo: 1º) a quantidade total e 2º) a quantidade com deficiências. Através dessas informações, subtraí os valores e encontrei o número de crianças sem deficiência matriculadas na Pré-escola no Brasil em 2022.

Já os indicadores apresentados na **Tabela 02** filtrei do sistema ‘Educação em Números’ da SMED, o qual me forneceu o total de turmas e de estudantes matriculados nas turmas da Pré-escola da unidade investigada. Além desses, o número de crianças com deficiência nas turmas, foram coletadas durante o período de observação.

Em progressiva análise, na **Tabela 03** não coloquei os dados referentes às crianças sem deficiência, mas essa informação é facilmente encontrada com a subtração do total delas matriculadas pelo número de crianças com deficiência. Assim, na matrícula inicial havia 45 crianças sem deficiência e no final do ano de 2022, com o aumento dos diagnósticos de autismo na turma, esse número reduziu para 42. Analisemos a **Tabela 03**.

Tabela 3 - Dados da matrícula final de crianças com e sem deficiência na Pré-escola da Escola Apollo

INDICADORES DE ANÁLISE / ANO 2022			
Total de Turma de Pré-escola na Escola Apollo	Total de crianças matriculadas nas turmas da Pré-escola da Escola Apollo	Matrícula inicial das crianças com deficiência nas turmas Pré-escola da Escola Apollo	Matrícula final das Crianças com deficiência nas turmas da pré-escola da Escola Apollo
2	48	3	6

Fonte: Elaborado pela pesquisadora através dos dados contidos nos documentos da escola Apollo

Essa mudança, demonstrada na **Tabela 03**, ocorreu devido ao fenômeno da inclusão de crianças autistas (com e sem diagnóstico) na Educação Infantil, pois, a Pré-escola, é em muitos momentos, o primeiro ano da vida escolar. Além disso, alguns transtornos só são diagnosticados a partir desse período. Comumente várias crianças iniciam na escola precisando de todo suporte de inclusão, mesmo sem ter, ainda, o diagnóstico fechado.

Por isso, para análise dos dados considere apenas os da matrícula final, pois mesmo sem diagnóstico inicial, as crianças foram acolhidas como quem necessitava de atendimento educacional especial. Progredindo na reflexão, as informações contidas nas **Tabelas 02 e 03** não permitem uma comparação, afinal os números são desproporcionais, contudo, ao transformar os valores em percentual é possível colocar os dados em paralelo para análise.

Gráfico 06- Percentual de crianças com e sem deficiências matriculadas na Pré-escola no Brasil em 2022

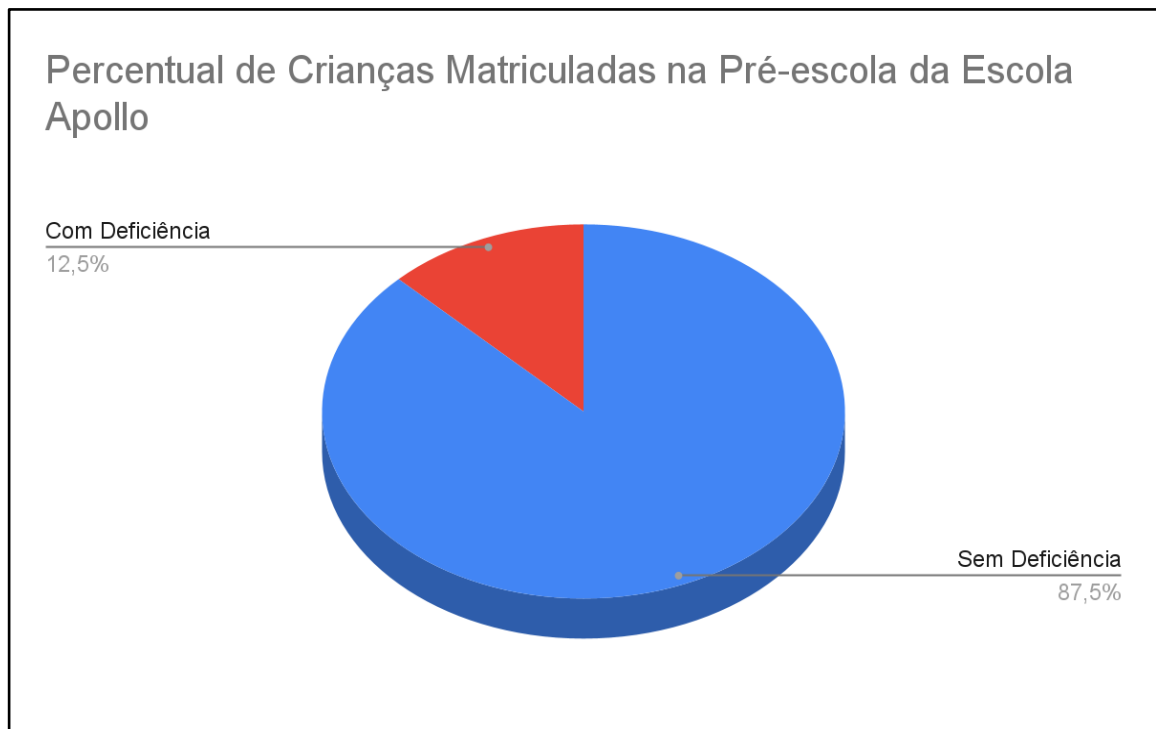


Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2023 a partir dos dados do Censo Escolar 2022

O **Gráfico 06** apresenta o percentual de crianças com deficiências matriculadas na Pré-escola do Brasil. Assim, apresenta que 4,2% das crianças matriculadas na Pré-escola do Brasil são deficientes, esse valor fica entre os percentuais locais de crianças com deficiência; pois, em 2022, no Estado da Bahia e na Região Metropolitana de Salvador cerca 3,3% e 4,7% respectivamente, das crianças entre 2 e 9 anos têm alguma deficiência segundo o (IBGE)¹⁴. Enquanto isso, essa margem entre 3%, 4% e aproximadamente 5%, muda totalmente ao verificar as informações da Escola Apollo.

No **Gráfico 07**, no entanto, é destacado o percentual de crianças autistas nas turmas da Pré-escola da Escola Apollo, no final do ano de 2022, com um incrível índice de 12,5% de crianças com deficiência.

Gráfico 07 - Percentual de crianças matriculadas na Pré-escola da Escola Apollo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Portanto, somente com as projeções dos **Gráficos 06 e 07** é possível perceber o quanto a inclusão é maior na Escola Apollo, os números correspondem mais que o dobro do percentual do Brasil, havendo 8,3% a mais de crianças com deficiências matriculados na turmas da pré-escola da Escola Apollo comparado com os índices nacionais. Mesmo assim, essas turmas não apresentavam suporte (material e humano) para receber tantas crianças com deficiência, como resultado, havia uma sobrecarga dos profissionais da Educação Infantil.

¹⁴ Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9310>. Acesso em: 04 maç. 2023.

2.3.2 O papel do/a comandante na superação das turbulências

Aventurar-se pelo universo da Pré-escola é fácil, basta entrar em um foguete e se permitir! Diria isso Pinóquio, antes do seu nariz crescer mais uma vez, caso fosse um dos astronautas desta expedição. Todavia, as aventuras literárias e brincantes infantis não é nada simplista, pelo contrário, a depender das estruturas escolares, políticas públicas e de conduta dos adultos responsáveis pelas crianças, esse desbravamento se torna um desafio digno de uma Guerra nas Estrelas.

O trabalho solitário de educar na Educação Infantil, em uma escola predominantemente de Ensino Fundamental, apresenta dificuldades, até mesmo, para formação em serviço das/dos professoras/res desse período. Visto que, nessas unidades de ensino, existe uma limitação de profissionais empenhados com a educação da primeira infância, contribuindo para compreensão errônea da Pré-escola a serviço do Ensino Fundamental, na função de deixar as crianças “prontas” para o próximo ciclo.

Deste modo, o Ser professora da Pré-escola, em ambientes turbulentos à primeira infância, exige do/a professor/a maior empenho na busca por conhecimentos sobre crianças, infâncias e Educação Infantil; tais como o entendimento e defesa das leis e parâmetros orientadores de qualidade do trabalho pedagógico e dos direitos das crianças. Todo esse esforço constrói, nesse/a profissional, uma identidade freireana e consciência política, os quais extrapolam os limites físicos da escola e adentram em instâncias de defesa da educação e infâncias como Conselho Municipal de Educação e Ministério Público.

Tão logo, podemos compreender que o Ser professor/a de crianças pequenas é incorporar o professor-pesquisador e também, dependendo das circunstâncias educacionais, desempenhar a função de defesa dos direitos das crianças. Isso reforça que “toda prática educativa é - por natureza - um ato político”, não como pertencente a um partido, mas em resposta ao questionamento para quem se é professor/a, é algo construído com a consciência crítica do fazer pedagógico (Freire, 2021, p. 264). Por isso, ao compreender as crianças como pessoas sociais, culturais e de direitos, muitas vezes negados, precisei me posicionar em busca e defesa dos seus direitos educacionais.

No entanto, não são as ações individualizadas de um/a professor/a que irão transformar algo, pois essa “é uma tarefa social, uma tarefa de grupos, de classes, que se organizam em solidariedade, que se capacitam ao mesmo tempo que se envolvem em um processo de transformação política” (Freire, 2021, p. 270). Entretanto, a não aceitação e não normalização dos desrespeitos às infâncias requer posicionamento social e cidadão.

Por isso, como professora, venho buscando amenizar problemas dentro das minhas possibilidades pedagógicas, afinal na Pré- Escola da Escola Apollo existe até mesmo a complexidade para construção de cantinhos e rodinhas de leituras. Como tentativas para guardar e deixar acessível os livros, fiz cantinhos e murais, utilizei caixa com rodinhas, maletas literárias para leitura na área externa, porém, com algumas peculiaridades da Escola Apollo as ações não foram bem sucedidas. Algumas tentativas de superação das limitações estruturais na Educação Infantil/ Pré-escola na Escola Apollo estão expostas na **Figura 08**.

Figura 08 - Caixa para guardar os livros literários



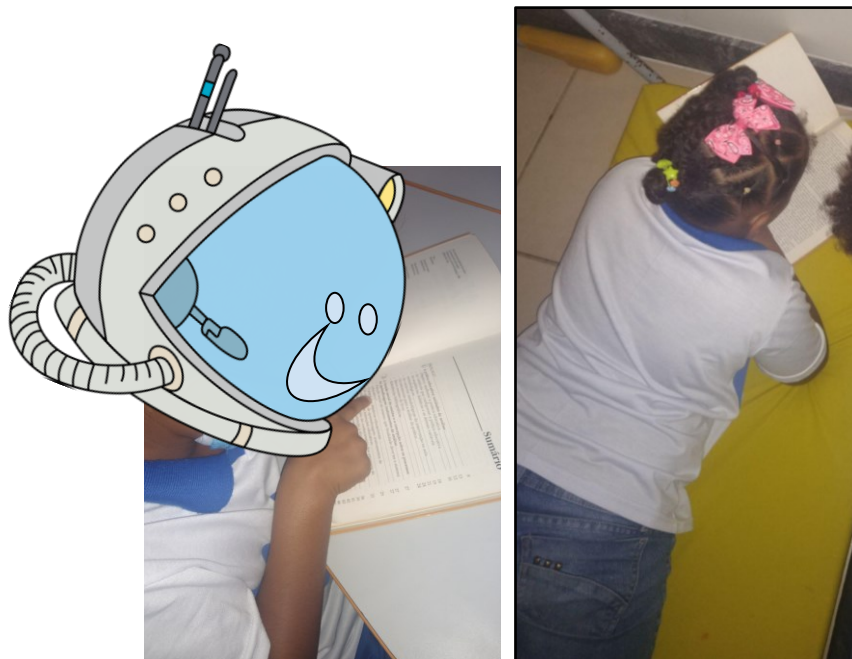
Fonte: Registro da pesquisadora (2022)

Conforme exposto na **Figura 08**, caixas com rodízios giratórios são utilizadas como recurso para guardar os livros literários das crianças, pois não existe estante e falta espaço para guardá-los e deixá-los à disposição na sala. Essa caixa fica alojada na sala de apoio, com os demais materiais das turmas. Nessa tentativa, os livros acabam não sendo bem conservados, além de dificultar a manipulação das crianças, as quais precisam mexer e remexer vários o acervo até encontrar o que lhe é de interesse.

Essa foi uma das tentativas experienciadas como professora para superar a limitação do espaço, foram feitos anteriormente cantinhos de leitura em painéis expositores de livro, sobre a mesa e uso pequenas estantes. Porém, como o aumento de crianças matriculadas e ampliação de autistas, o espaço de sala tornou-se cada vez mais insatisfatório.

A falta de obras literárias acessíveis, em qualquer momento, impossibilita às crianças interagirem com os textos de forma livre e espontânea. Elas, no entanto, não têm um interesse pontual pelo livro, pelo contrário, parece ser constante, é um encantamento incansável e que não se desgasta. Na falta dos livros literários, as crianças podem manifestar interesse por outros livros, os quais elas experimentam como portas para o fascínio com as palavras e imaginação. Enquanto professora, pude vivenciar momentos incríveis, nos quais as crianças demonstraram interesse por meus livros acadêmicos. Segue um desses registros, apresentados na **Figura 09**.

Figura 09 - Criança lendo o livro acadêmico da professora



Fonte: Registro pessoal da professora (2022).

Portanto, essas crianças, através da afeição pelos livros, superaram os limites impostos pela falta de estrutura escolar e reconhecem no livro da professora um recurso valioso de aprendizado. Podemos abrir questionamentos sobre o despertar desse interesse: se o livro não fosse da professora, ele seria igualmente interessante? Se a professora não demonstrasse estar lendo o livro, esse seria interessante para criança? Vele-nos recordar Montessori sobre a criança como ser essencialmente adepta do amor e a qual vê o adulto como objeto a ser amado, pois, tudo que vem dele é repleto de encantamento (Montessori, 2019, p. 124).

Outro recurso imprescindível na educação infantil são as rodinhas (conversas, descobertas, leituras e contações de histórias), contudo, em salas pequenas esses momentos nem sempre são possíveis. Por isso, como professora, visei superar esse obstáculo infraestrutural, pois, a leitura é imprescindível para a formação das crianças.

Uma alternativa foi a realização de rodinhas de leitura nas áreas livres da ONG, esses momentos apresentavam ser prazerosos às crianças, resultando na sensação de maior liberdade. Além disso, crianças de outras turmas ou atendidas pela ONG costumam se incorporar nas rodinhas, possibilitando a ampliação das relações interpessoais. Essa alternativa, contudo, é algo que depende de fatores como o tempo, pois sol forte ou chuva impossibilita atividades ao ar livre. A falta de espaço foi um aspecto que dificultou, até mesmo na pesquisa, por isso foi preciso pensar em outro lugar para investigação, tal registro encontra-se na **Figura 10**.

Figura 10 - Leitura da Aventura Solo 'Amigo Dragão' durante a pesquisa



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2022)

Um cantinho em parte do refeitório (**Figura 10**) foi utilizado, antes ou depois do lanche, pois as rodinhas ao ar livre, além dos empecilhos do tempo, deixavam os participantes dispersos com outras pessoas, sons e falas no ambiente. Esse momento foi referente à segunda leitura dos livros, com a participação exclusiva dos participantes da pesquisa, já para observação individualizada utilizei a sala da direção, tudo isso durante o horário de AC. Ademais, existia a problemática de deslocamento dos livros da sala de apoio até os espaços abertos, o que foi solucionado com a confecção da ‘Mala de Aventura’ (**Figura 11**). Um pequeno projeto, com utilização de recursos acessíveis: mala de viagem em desuso, livros literários, tecidos, fitas e cola.

Figura 11 - Mala de Aventura



Fonte: Acervo pessoal da professora (2022).

A mala aventureira tornou-se um recurso para contato da criança com a literatura em um ambiente mais amplo, composta de livros literários, fantoches, tecidos para as crianças colocarem no chão para sentar e adereços como peruca. Outro projeto foi a ‘Maleta Viajante’ (Figura 12), para viabilizar a Leitura em Família, na constituição de leitores a partir do afeto, exemplo e contato mais íntimo com o livro. Entretanto, até mesmo a execução de um projeto simples teve alguns empecilhos, como a falta de recurso, assim com apenas dez classificadores, foi preciso fazer uma agenda dos dias em que a “Maleta Viajante” ficaria com cada criança e a falta de participação das famílias.

Figura 12 - Crianças com a “Maleta Literária” projeto de leitura em família



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2022).

Esses projetos pedagógicos não foram os únicos esforços feitos com objetivo de viabilizar uma educação com mais respeito às crianças. No período do mestrado, precisei me posicionar juridicamente em defesa do direito à formação docente, isso após ter a solicitação do direito à licença aprimoramento indeferido duas vezes pela SMED. A denúncia contra a Prefeitura Municipal do Salvador e a SMED foi aberta sob a notícia de fato: IDEA nº 003.9.264908/2021¹⁵, referente ao indeferimento de processos de licença aprimoramento profissional.

¹⁵ Registro da denúncia em: <https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/diariojustica/20211116.pdf>

Entretanto, a defesa da SMED sugeriu a realização do mestrado no horário referente à $\frac{1}{3}$ da jornada pedagógica destinada às Atividades Complementares (AC), ou seja, além de negar o direito à licença aprimoramento, sugeriram renunciar a outro direito: $\frac{1}{3}$ (um terço) da jornada para atividades complementares à práxis pedagógica. Todas essas ações visam, sobretudo, a superação das dificuldades impostas pela precarização do ambiente educacional à primeira infância e a negação de conquistas trabalhistas.

Esse empenho, com pretensão de garantia de direitos, é uma ação germinada pelo pensamento político do Sul, oriundo de Paulo Freire e reverberado por Edgar Morin (2016, p.139) como um saber que precisa ser conhecido e principalmente assumido, enquanto “um exercício prático de transformação da vida”. A realidade das escolas precisa sair dos seus muros, ser discutida nas comunidades e suas demandas atendidas pelos poderes públicos, nas três esferas (legislativo, executivo e judiciário). Todos são responsáveis e devem ser igualmente cobrados e comprometidos com a garantia de uma educação de qualidade e dos direitos das crianças. Morin e Diaz (2016) trazem o pensamento freiriano como uns dos caminhos para reinventar a educação:

Toda educação é política, como assinalou Paulo Freire; contudo, por mais paradoxal que pareça, ainda se pensa na educação como dispositivos supostamente neutro, e ainda se age para fazer da educação um instrumento de reprodução dos propósitos políticos dos grupos que competem pelo poder, e da reprodução do sistema social vigente. Nesse sentido, a educação é política por excelência, ainda que se pretenda separada da política (Morin; Diaz, 2016, p.77).

Essa verdade da educação ser política, somada à consciência do/a professor/a sobre ‘para quem’ e ‘para quê’ exerce a função de educar, tira-o da posição de neutralidade e passividade. Para esse/a educador/a apenas executar projetos educacionais rasos e descontextualizados não é aceitável. Pelo contrário, busca constantemente atuar como mentor na construção de um trabalho de qualidade, algo que ultrapassa os muros escolares.

Paulo Freire, considera que a “Educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem”, ousadia para, entre outros: compreender as raízes das questões educacionais, não normalizar a precariedade e intervir nas bases de ensino através do posicionamento pedagógico e político. Por isso, enquanto professora-pesquisadora (iniciante), não poderia ignorar essas condições e ocultá-las do meio acadêmico, pelo contrário, este trabalho pode ser entendido como um espelho dimensional da educação nos aspectos relacionados às implicações de políticas públicas educacionais de desvalorização da Educação Infantil e pesquisa nas prática pedagógica da primeira infância e estudo *stricto sensu*.

Assim, esta pesquisa teve uma intenção pessoal, profissional e política. Em virtude do desenvolvimento emergente da consciência de ser professora-pesquisadora da Pré-escola, enquanto sustentáculo educacional, social e humano. Isso posto, o contexto da Escola Apollo, descrito neste trabalho, poderá servir como material para discussão e reflexão sobre a existência de turmas de Educação Infantil em escolas com predominância de turmas do Ensino Fundamental, cujas instalações são em salas cedidas e com alto índice de crianças autistas matriculadas.

3 CONHEÇA O LIVRO-JOGO NO UNIVERSO TEÓRICO

Um livro de cabeceira¹⁶
me encontra,
me encanta,
me remonta

ideias compartilhadas
percorrem meu viver.

Zilca Coutinho

Esta dissertação é produto final de uma investigação iniciada com a confecção de um projeto de pesquisa. Esse último, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 215) requer “estudos preliminares que permitirão verificar o estado da questão que se pretende desenvolver sob o aspecto teórico e de outros estudos e pesquisas já elaborados.” Isso significa identificar as compreensões e discussões já consolidadas sobre o tema, as lacunas existentes, aspectos que carecem de aprimoramento e, até mesmo, merecedores de concordância ou contestação.

A revisão bibliográfica para Corrêa (2008, p. 35) “serve de base para a pesquisa que será desenvolvida”; esse estudo prévio recebe a nomenclatura de referencial teórico quando, entre outros, “apresenta estudos sobre o tema e apresenta uma revisão sobre teoria ou pensamento, os quais direcionarão a análise dos dados da investigação” (Costa; Costa, 2018, p. 34). Enquanto isso, a revisão teórica é a base de pesquisas como as exploratórias, pois, provavelmente, estudos semelhantes já foram realizados por outro pesquisador. Portanto, essa investigação é importante para apresentar novas descobertas e não expressar ideias já defendidas (Lakatos; Marconi, 2003, p. 225).

Logo, antes de realizar a pesquisa *in loco* e dissertar sobre o Livro-jogo, realizei um estudo para identificar o estado da arte (publicações, descobertas e lacunas) mais significativo sobre o objeto investigado. Além disso, recorri à revisão sistemática de literatura dos principais teóricos dos conceitos fundamentais intrínsecos ao problema da pesquisa.

Neste estudo, em seu título “Era uma vez... Uma nova aventura que agora vou jogar: implicações da experiência do Livro-Jogo para as crianças da Pré-escola”, várias questões já são apontadas, a citar: o local de pesquisa (pré-escola), os participantes (crianças da pré-escola), o objeto (o Livro-jogo enquanto experimento lúdico e educativo). Esses englobam as categorias de pesquisa, presentes na discussão dos resultados.

¹⁶ COUTINHO, Zilca. Poema Vozes. In: **Antologia Poética**: vozes que se encontram. São Paulo: Editora Tenha Livros, 2022, p. 129.

De modo a sintetizar os aspectos da investigação, elaborei a **Figura 13**, com a intersecção das suas categorias e relação entre elas.

Figura 13 - Intersecção das Categorias da Pesquisa



Fonte: Criação da pesquisadora (2022).

Vemos que a pesquisa evidenciou a tétrede: experiência do Livro-jogo (o quê?) criança (com quem?), pré-escola (onde?) e rodinha de leitura de histórias (como?). Essas, no que lhes concerne, refletiram o objeto da pesquisa ao ser explorado pelas crianças e aprofundando conhecimentos acerca do jogo, interpretação de papéis e da literatura infantil. Essa intersecção foi construída com princípio no conceito do Livro-jogo, enquanto recurso possibilitador de um deleite do ato de ler, seja através da experiência direta com as palavras ou como ouvinte; e também com a emoção de um jogo.

Nessa junção, ler e jogar surge o leitor-jogador a incorporar uma personagem no decorrer da aventura. No âmbito dessa pesquisa, o levantamento introdutório dos trabalhos mais significativos sobre o Livro-jogo ajudaram a direcionar melhor os caminhos para investigação, além de nos trazer dados acerca do objeto e a possibilidade de identificar suas principais características.

3.1 SELEÇÃO DE TRABALHOS CIENTÍFICOS SOBRE O LIVRO-JOGO

Na contemporaneidade e cultura digital as informações tornaram-se mais dinâmicas e acessíveis. Assim, podemos pesquisar vários temas e documentos em bibliotecas virtuais de base de dados. Segundo Gil (2002), nesses espaços virtuais “o usuário pode fazer buscas por assunto, periódico, ou de palavras-chave.” Além disso, são disponibilizadas inúmeras publicações científicas como “textos completos de livros, teses, artigos de periódicos, relatórios de pesquisa e outras fontes bibliográficas” (Gil, 2002, p. 70).

No decurso da confecção do projeto de pesquisa durante a fase da qualificação, selecionei três bancos de dados: Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Nacional Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e o *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). Desse modo, optei por uma busca avançada de trabalhos sobre Livro-jogo e sua tradução para o inglês *Gamebook*, por ser o termo também utilizado por pesquisadores brasileiros.

Visando identificar publicações mais direcionadas a esta pesquisa, selecionei trabalhos com as seguintes características: publicados em língua portuguesa, cuja origem e coleção são do Brasil, da área de ciências humanas e educação; já o marco ou limite temporal foi desconsiderado neste primeiro momento. Após a busca avançada, cada resultado foi conferido por mim, visto que foram filtrados trabalhos apenas sobre o livro ou o jogo, provavelmente pelo Livro-jogo ser uma palavra composta e, além disso, algumas pesquisas foram publicadas duas vezes na mesma plataforma de dados. O foco central da pesquisa foi selecionar publicações que discutem o Livro-jogo, sobretudo para a educação.

Nessa primeira fase da pesquisa bibliográfica, como no Scielo não encontrei nenhum trabalho, logo decidi explorar mais uma plataforma de publicação, o Google Acadêmico. Contudo, foi preciso utilizar filtros mais específicos, devido à extensão de material disponibilizado nessa quarta plataforma. Desse modo, optei pela seguinte averiguação: páginas em português, sem inclusão de patentes e citações com a palavra “Livro-jogo” no título do trabalho.

Todo esse refinamento de dados resultou em achados registrados em forma de quadro, da busca avançada de publicações sobre o Livro-jogo/ *gamebook*, em língua portuguesa, origem do Brasil, da área de ciências humanas e educação, considerando informações como: quantidade de material encontrado em cada banco de dados (nos filtros da pesquisa), ano de publicação e referência do trabalho (com nome do(s) autor (es), título e editora ou periódico de divulgação do estudo). Vejamos essa organização das obras a seguir no **Quadro 06**:

Quadro 06 - Trabalhos encontrados na fase preliminar da pesquisa sobre o livro-jogo.

Busca Avançada de Publicações sobre Livro-jogo/ <i>Gamebook</i> (em língua portuguesa, origem do Brasil, da área de ciências humanas e educação)		
Periódicos da CAPES		
Nº	Ano	Referência/ Título da Publicação
1	2013	PEREIRA, Bruno José Aragão; MARTINS, Analice Oliveira; CARMO, Gerson Tavares. A Masmorra do Hipertexto: a disposição dos itens de informação do livro-jogo A Masmorra da Morte, de Ian Livingstone, como argumento. <i>InterSciencePlace</i> , 2013-05-22, vol.1 (25), p.15-32.
2	2016	ALVES, Lynn; BONFIM, Camila. Gamebook e a Estimulação de Funções Executivas em Crianças com Indicação de Diagnóstico de TDAH: processo de pré- produção, produção e avaliação do software. <i>Revista da FAEBA</i> , 2016-08-01, Vol.25 (46).
3	2016	ALVES, Lynn. Práticas inventivas na interação com as tecnologias digitais e telemáticas: o caso do Gamebook Guardiões da Floresta. <i>Revista de educação pública (Cuiabá, Mato Grosso, Brazil)</i> , 2016-06-01, Vol.25 (59/2).
4	2018	QUIXADA, Luciana Martins; LINS, Sylvie Ghislaine Delacours Soares; TAVARES, Ana Carolina Pontes. O lúdico como Atividade Discursiva e como uma via para a formação do leitor: e relato de pesquisa em uma escola pública em Fortaleza-CE. <i>Educação & Formação (fortaleza)</i> , 2018-01-02, vol.3 (7 jan/abr), p.182-199.
5	2020	LIMA, Luciana de; <i>et al.</i> De Jogador a Desenvolvedor: a criação de jogos no rompimento das barreiras educacionais encontradas por crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. <i>Olhar de Professor</i> , 2020-04-01, vol.22.
6	2020	RAMOS, Ana Margarida; MATTOS, Margareth Silva de. Viagens à Volta do Mundo: uma proposta de leitura – entre Portugal e Brasil – para a promoção da interculturalidade. <i>Metamorfoses</i> , 2020-05-10, vol.15 (2), p.155-174.
7	2021	LIMA, Luciana de; <i>at al.</i> Desenvolvimento de Livros-jogo Utilizando o Software Twine nos Contextos de Ensino e Aprendizagem de Conteúdos Escolares. <i>Revista Prática Docente</i> , vol.6, n.2, e039, mai/ago 2021.
8	2021	SILVA, Pedro Panhoca da. Aventurando-se em Dupla: um estudo de caso de dois livros-jogos de Brasil e Hungria. <i>texto digital (Florianópolis, SC, Brasil)</i> , 2021-08-04, vol.17 (1), p.204-223.
Biblioteca Nacional Brasileira de Teses e Dissertações		
Nº	Ano	Referência/ Título da Publicação
1	1997	ALVES Maria Angélica. Tudo o que o seu mestre mandar: a figuração do narrador e do leitor nos textos interativos. Tese, 1997.
2	2007	MARTINS, Cristina de Matos. Um estudo do Perfil textual de Role Playing Games 'Pedagógicos'. 2007.
3	2015	SILVA, Clodoaldo Barbosa da. O uso da aventura solo (RPG) na formação de professores com foco na avaliação da aprendizagem. 2015.
4	2016	MELLO, Felipe da Cunha de. Henrique e o Robô Dim: gamebook para apoiar o processo de ensino e aprendizagem financeira infantil. 2016.
5	2019	SILVA, Pedro Panhoca da. O Livro-jogo e suas Séries Fundadoras. 2019.
SciELO		
Nº	Ano	Referência/ Título da Publicação
		Não foram encontradas publicações sobre o Livro-jogo, dentro dos filtros de pesquisa utilizados
Google Acadêmico		
Nº	Ano	Referência/ Título da Publicação
1	2016	BALESTRO, Bruna Moreira Mattos Balestro; MEURER, Heli. Procedimentos Metodológicos para Projeto de Livro-jogo Digital Infantil: Polaris, a estrela do norte. 2016.
2	2018	CAPARELLI, Naiade de Alencar; SERRANO, Paulo Henrique Souto Maior; JÚNIOR, Marcus Alves Pedrosa. A Relação entre Affordances e MDA no Livro-jogo. XVII SBGames – Foz do Iguaçu – PR – Brazil, October 29th – November 1st, 2018.
3	2018	MALTA, Sandrine Teixeira. Ficção Interativa: o potencial narrativo do Livro-Jogo em diferentes contextos literários. <i>Dissertação Mestrado em Multimídia da Universidade do Porto</i> , 2018.
4		ROMANI, Elizabeth; MAZZILLI, Clíce de Toledo Sanjar. O jogo no livro infantil: instrumentos lúdicos associados ao design. [s.d.]

Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora entre 07 à 09 de novembro de 2021.

Essa seleção corresponde ao período introdutório da investigação, necessária à elaboração do projeto para qualificação. Após a efetivação da pesquisa junto aos participantes, com as informações produzidas e com o desafio de dissertar, retornei aos bancos de dados para atualizar a seleção de trabalhos acerca do tema. Assim, encontrei as seguintes publicações:

Quadro 07 - Trabalhos encontrados sobre o livro-jogo na fase de escrita da dissertação

Busca Avançada de Publicações sobre Livro-jogo/ <i>Gamebook</i> (em língua portuguesa, origem do Brasil, da área de ciências humanas e educação)		
Periódicos da CAPES		
Nº	Ano	Referência/ Título da Publicação
1	2021	DRUMOND, L. G. H.; CONRADO, D.; PEREIRA, C. A. Livro-jogo interativo para o ensino interdisciplinar de programação no ensino técnico integrado . Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, /S. l./, v. 2, n. 21, p. e11513, 2021.
2	2021	PINTO NERI, S.; NUNES OGLIARI, L. O livro-jogo como recurso didático-pedagógico no desenvolvimento da Educação Matemática Crítica . Revista Insignare Scientia - RIS, v. 4, n. 2, p. 221 - 233, 5 fev. 2021.
Biblioteca Nacional Brasileira de Teses e Dissertações		
Nº	Ano	Referência/ Título da Publicação
		Não foram encontradas publicações sobre o Livro-jogo.
SciELO		
Nº	Ano	Referência/ Título da Publicação
		Não foram encontradas publicações sobre o Livro-jogo.
Google Acadêmico		
Nº	Ano	Referência/ Título da Publicação
1	2021	FRANÇA, Rozelma Soares de; TEDESCO, Patrícia. Corporeidade, ludicidade e contação de história na promoção do pensamento computacional na escola . In: Simpósio Brasileiro de Educação em Computação (EDUCOMP), 2021, p. 132-142. DOI: https://doi.org/10.5753/educomp.2021.14479 . Acesso em: 20 de maio de 2023.
2	2021	FRAGA, André Marques. Gênese do mercado de livros de RPG no Brasil: as traduções dos livros-jogos de Steve Jackson e Ian Livingstone pela editora Marques Saraiva . IV Coloquio Argentino de Estudios sobre el Libro y la Edición.
3	2022	SILVA JÚNIOR, Edézio Souza da. O uso de um livro-jogo como recurso para o ensino de física . 211 f. 2022. Dissertação (Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2022.
4	2022	SANTOS, Larissa Daiane Pujol Corsino dos; GHISLENI, Taís Steffenello. Literatura Brasileira em RPG ‘Cartas a vapor’ e a contribuição do Livro-jogo à classe . Disciplinarum Scientia. Série: Sociais Aplicadas, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 33-44, 2022. Recebido em: 29.08.2022. Aprovado em: 23.10.2022. ISSN 2318-678X DOI: 10.37778/dscsa.v18i2.4324.
5	2022	SILVA, Pedro Panhoca da. Literatura e livros-jogos: a adaptação literária e seus benefícios . Tese (doutorado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022.
6	2022	LA CARRETTA, Marcelo; et al. Corona: um reino ameaçado! Um GameBook para combater a desinformação . In: Trilha de Saúde - Artigos Completos - Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital (SBGAMES), 21, 2022, Natal-RN. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2022. p. 1217-1226.
7		CARNEIRO, Eduardo Lorini; et. al. O Processo de Desenvolvimento do <i>Gamebook</i> “As aventuras de Manuela”. In: SCHLEMMER et. al. (org.) O habitar do ensinar e do aprender onlife: vivências na educação contemporânea . São Leopoldo: Casa Leiria, 2021

Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora entre 10 a 15 de maio de 2023.

Nesse exercício de seleção do referencial, foi possível perceber um relevante acervo de estudos sobre o Livro-jogo/ *Gamebook* na área da educação e com muitos desses voltados para disciplinas (matemática, ciências, geografia, língua portuguesa, entre outras) e, raros como o enfoque interdisciplinar. Essa variedade é facilmente encontrada no Google Acadêmico, mas não são publicações capazes de viabilizar um ponto de partida para nossa pesquisa, por isso sequer adentraram no **Quadro 06**.

Os trabalhos encontrados apresentam o Livro-jogo/*Gamebook* como temáticas relativamente recentes, no âmbito da pesquisa acadêmica brasileira, concentrando-se mais a partir da segunda década do século XXI. Também, nota-se uma lacuna temporal da primeira pesquisa publicada em 1997, na qual encontramos a caracterização do Livro-jogo; para a segunda em 2007, cuja abordagem é o RPG e o Livro-jogo de RPG.

O levantamento de referenciais registrados nos **Quadros 06 e 07** passou pelo último e mais importante processo de verificação de pertinência ou não à discussão do projeto: a leitura. Essa leitura é, ao mesmo tempo, construção de um novo texto descritivo e discursivo sobre o Livro-jogo. Através da leitura dos trabalhos selecionados na base de dados poderemos caracterizar e dialogar acerca do Livro-jogo. Bem como, perceber onde estão os entraves, os estudos mais frequentes e em quais aspectos carecem de nova ou maior investigação.

Assim, os trabalhos de Alves (1997) e Silva (2019) mostraram-se os mais relevantes para esta pesquisa ao apresentarem o Livro-jogo e suas variações como centro do estudo. A tese de Alves (1997) é a primeira publicação significativa sobre o tema, a autora faz um estudo sobre o Livro-jogo Solo como recurso para investigação do leitor de texto interativo. A dissertação de Silva (2019), no entanto, diferencia o Livro-jogo, a Aventura Solo, o RPG e o Livro Interativo, por meio de um exame minucioso das principais séries.

A dissertação de Martins (2007) estuda o RPG 'pedagógico' e suas características textuais, nela aborda o livro do jogador como livro-jogo e o encarte para jogos de RPG. Da mesma forma, a relação do Livro-jogo com o RPG é verificada na dissertação de Silva (2015), "O Uso da Aventura Solo (RPG) na Formação de Professores com Foco na Avaliação da Aprendizagem". Nele o pesquisador, preocupado com o tempo cronológico, opta por investigar o RPG através do Livro-jogo/ Aventura Solo, sem perder assim a jogabilidade. O artigo de Caparelli, Serrano e Pedrosa Júnior (2018) "A Relação entre Affordances e MDA no Livro-jogo", trazem uma descrição das fases do Livro-jogo, sua relação com o RPG e apresentando estudos práticos (relato do ler-jogar) da mecânica destes recursos de aventura.

Em Lima *et al.* (2020), já é possível verificar uma pesquisa voltada para construção de histórias interativas, através do seu artigo "De jogador a desenvolvedor: a criação de jogos no

rompimento das barreiras educacionais encontradas por criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade” (TDAH). Neste trabalho, os autores relatam um Estudo de Caso, sobre a elaboração de Livro-jogo, feito por um estudante de oito anos com TDAH.

Um ano depois, Lima *et al.* (2021) continuam a investigação de criação de histórias interativas e não-lineares com uso da plataforma *Twine*. No artigo sobre o “Desenvolvimento de Livros-jogo Utilizando o *Software Twine* nos Contextos de Ensino e Aprendizagem de Conteúdos Escolares”, os autores apresentam a importância dos materiais didáticos serem construídos coletivamente (alunos e professores), com o destaque para os Materiais Autorais Digitais Educacionais (MADE). Malta (2018) em sua dissertação de mestrado intitulada “Ficção Interativa: o potencial narrativo do livro-jogo em diferentes contextos literários”, aborda a narrativa interativa sob a ótica do ambiente virtual, utilizando dos pensamentos de Janet Murray e Grifeu.

O termo *gamebook*, uma tradução para o inglês de Livro-jogo, é utilizado por Alves e Bonfim (2016) no artigo “*Gamebook* e a Estimulação de Funções Executivas em Crianças com Indicação de Diagnóstico de TDAH: processo de pré-produção, produção e avaliação do *Software*”. Nele investigam e apresentam a confecção de uma mídia híbrida, em formato digital, como um game apoiado na narrativa e contendo mini jogos no seu interior. O percurso e ações trazidas nesse jogo foram pensadas cuidadosamente para desenvolver funções executivas de crianças entre oito e doze anos, principalmente aquelas com TDAH.

No artigo “Práticas inventivas na interação com as tecnologias digitais e telemáticas: o caso do *Gamebook* Guardiões da Floresta”, Alves (2016) discute novamente a tecnologia na educação, onde os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem são os grandes autores. Para tanto, versa a discussão pelo processo de construção do *Gamebook* Guardiões da Floresta (GBGdF), produto com um pouco de elementos de *appbook* e também de jogos. O GBGdF afasta-se de nosso objeto de pesquisa, pois, a sua versão digital não possui a mecânica e design dos Livros-jogo analógicos explorados por seus leitores-jogadores.

Outra versão de *gamebook* está na dissertação de Mello (2016), com o detalhamento da construção e experimentação de “Henrique e o Robô”, voltado para educação financeira de crianças entre 7 e 14 anos. Essa pesquisa apresenta pontos interessantes, capazes de inspirar, como o instrumento de coleta de dados com as crianças, feito por meio de um questionário icônico, com uso de *emojis*.

Também, no ano de 2016, outro artigo propõe caminhos para construção de um Livro-jogo, os pesquisadores Balestro e Meurer (2016) escrevem os “Procedimentos Metodológicos para Projeto de Livro-jogo Digital Infantil: Polaris, A Estrela do Norte”, com a intenção de

viabilizar o Livro-jogo para as crianças mais novas, entre 8 a 10 anos; para tanto, planejaram uma metodologia para criação de um Livro-jogo digital.

O mundo das novas tecnologias, também são citados por Pereira *et al.* (2013) em “A Masmorra do Hipertexto: A Disposição dos Itens de Informação do Livro-Jogo A Masmorra da Morte, de Ian Livingstone, como Argumento”. Contudo, as tecnologias digitais são abordadas como “não determinantes” para existência de hipertextos como as narrativas de um Livro-jogo.

Voltando-se para crianças menores, Ramos e Mattos (2020) em “Viagens à Volta do Mundo: Uma Proposta de Leitura – entre Portugal e Brasil – Para a Promoção da Interculturalidade” analisam livros-álbuns que apresentam características comuns aos portfólios e os Livros-jogo, chegando a investigar esse recurso com crianças do 1.º ciclo do Ensino Básico em Portugal e 1º ano do Ensino Fundamental no Brasil.

Outro trabalho que se aproximou dos sujeitos desta pesquisa foi “O Lúdico como Atividade Discursiva e como uma via para a Formação do Leitor: e Relato de Pesquisa em uma Escola Pública em Fortaleza-CE”. Nele há uma investigação desenvolvida em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental 1, de autoria de Quixaba, Lins e Tavares (2018). As autoras analisam a interação brincante das crianças com o livro e como esse processo fornece um terreno propício à formação de novos leitores. Durante a investigação, as pesquisadoras perceberam o interesse desse público pelo livro ‘A Casa Mal-Assombrada’, denominado no artigo como um Livro-jogo.

O artigo “Livro-jogo Interativo para o Ensino Interdisciplinar de Programação no Ensino Técnico Integrado” de Drumond *et al.*, publicado em 2021, reflete a aprendizagem da disciplina de programação no nível médio, através de Livro-jogo interdisciplinar. Essa visão potencial do Livro-jogo na apropriação de saberes tecnológicos é apresentada por França e Tedesco no artigo “Corporeidade, ludicidade e contação de história na promoção do pensamento computacional na escola”, aplicada com crianças da 5ª série, de duas formas distintas, sem o uso de tecnologia digital (desplugada) e de forma híbrida (com tecnologia desplugada e digital).

O ensino é o foco da dissertação “O Uso de um Livro-jogo como Recurso para o Ensino de Física” de Silva JR (2022), nela o autor analisa as dinâmicas do livro-jogo, utilizado por estudantes do ensino médio. A didatização do Livro-jogo permanece em trabalhos como o relato de experiência “O Livro-jogo como Recurso didático-pedagógico no desenvolvimento da Educação Matemática Crítica”, de Pinto e Nunes (2021), reflete a aprendizagem da matemática por meio de Livro-jogo, construído com o programa *Twine 2*.

Em “Gênese do Mercado de Livros de RPG no Brasil: as traduções dos Livros-jogos de Steve Jackson e Ian Livingstone pela Editora Marques Saraiva”, Fraga (2021) relembra as primeiras coleções de Livros-jogo de Steve Jackson, traduzida para o Brasil como coleção Aventura Fantásticas, de modo a discutir a entrada de jogos de RPG no país. O foco no RPG também é encontrado em Santos e Ghisleni (2022) através do trabalho “Literatura Brasileira em RPG ‘Cartas a vapor’ e a contribuição do Livro-jogo à classe”.

O trabalho de Carneiro *et al.*, intitulado “O Processo de Desenvolvimento do *Gamebook* as Aventuras de Manuela”, descreve o caminho do desenvolvimento do jogo, cuja operacionalização deu-se pela organização em grupos de criação narrativa, das artes e programação. Esse trabalho apresenta-se interessante para quem almeja construir um *gamebook*, pois nele encontra-se um *Game Design Document* (GDD) contendo: sistema de jogabilidade, resumo da narrativa, fluxo e objetivo de jogo, personagens, gameplay, locais a serem explorados, mecânicas, desafio, entre outros. Também apresenta quadros com os cenários previstos no GDD como: local, elementos a serem explorados, itens necessários à aventura, as características e os componentes que causam vida ou dano.

O termo *gamebook* retorna no artigo “Corona: um reino ameaçado! Um *Gamebook* para combater a desinformação”, de La Carretta *et al.* (2022), são apresentados os resultados da produção de um livro-jogo, através do *Front end Twine*, sobre a pandemia da Covid -19. Nesse enredo, escolhas erradas, como a desinformação, resultam em desfechos nada felizes.

Por fim, Silva (2022) em sua tese “Literatura e livros-jogos: a adaptação literária e seus benefícios”, transcreve os ganhos com adaptações dos textos de Lewis Carrol para o formato de Livro-jogo e a receptividade dos leitores-jogadores a essas novas versões. O estudo traz a tradução para o português de ‘Alice no País dos Pesadelos’ (2019), primeiro clássico da literatura universal adaptado para o formato de livro-jogo e publicado pela Jambô. Para tanto, retorna ao conceito do Livro-jogo e o diferencia do RPG, Ficção Interativa e Aventura Solo.

Nas leituras preliminares, além do levantamento de referencial de pesquisas, foi possível identificar características comuns trazidas nos trabalhos acerca do Livro-jogo, sobretudo nos estudos de Silva (2019 e 2022). Essa conceitualização nos ajudam a diferenciar melhor o Livro-jogo dos demais livros não lineares, a exemplo dos interativos e, mais especificamente, pensar nesse objeto para crianças pequenas. Como é ou seria um Livro-jogo para crianças pequenas? Será que as sólidas diferenciações entre Ficção Interativa, Aventura Solo e Livro-jogo permanecem ou são diluídas pela produção de sentidos das crianças?

3.2 QUE FENÔMENO É ESSE NO COSMO LITERÁRIO?

O estudo sobre o Livro-jogo e suas características, com a finalidade de melhor defini-lo, exigiu leituras de trabalhos sobre a hipertextualidade, pois, neles encontram-se terminologias utilizadas e aparentemente sinônimas das empregadas para apresentar o Livro-jogo, um recurso híbrido/intermídia. A semelhança entre alguns termos, e a diversidade de conceitos utilizados acerca de cada palavra caracterizadora, fez-me recorrer a dicionários de significado e epistemológico, de modo a compreender, especialmente, quais aspectos precisamente podem definir e diferenciar o Livro-jogo dos demais livros: os escritos intencionalmente com narrativa sequencial e não sequencial (sem mecânica de jogo). Desse modo, as definições são apresentadas no **Quadro 08**, a seguir:

Quadro 08 - Exercício de estudo das palavras encontradas nas leituras sobre o não linear

Palavra	Epistemologia ¹⁷	Significado ¹⁸
alinear	a- prefixo que significa "não, sem," do grego <i>a-</i> , <i>an-</i> "não" (o "alfa privativo"), do radical PIE <i>*ne-</i> "não" (fonte também do inglês <i>un-</i>) + linear -do latim <i>linearis</i> "pertencente a uma linha"	1 Dispor algo (artigo, decreto etc.) em alíneas. 2 Não pertencente a uma linha.
deslinear	des - Do francês antigo <i>des-</i> ou diretamente do latim <i>dis-</i> "separado, desunido, em uma direção diferente, entre," figurativamente "não, des-" + linear -do latim <i>linearis</i> "pertencente a uma linha,"	1 Falta de linearidade. 2 Não linearidade. 3. Oposto à linear. 4 Fazer o oposto de linear.
hipertexto	De hyper- "sobre, acima" + text (n.). No lugar das conjunções verbais que são usadas em texto normal, como frases de tópico ou transição, a hipertexto conecta nós ... através de <i>links</i> . O objetivo principal de um <i>link</i> é conectar um cartão, nó ou quadro a outro cartão, quadro ou nó que permite ao usuário pular de um para outro.	1 Sequência de texto que permite a remissão para outra localização (documento, arquivo, página da Internet, etc.).
interação	inter- do latim <i>inter</i> (prep., adv.) "entre, no meio de" (também usado extensivamente como um prefixo), de PIE <i>*enter</i> "entre, entre". + action - "esforço ativo, atividade", "algo feito, um ato, ação"	1 Influência recíproca de dois ou mais elementos. 2. [Psicologia] Fenômeno que permite a certo número de indivíduos constituir-se em grupo, e que consiste no fato de que o comportamento de cada indivíduo se torna estímulo para outro. 3. [Física] Ação recíproca que ocorre entre duas partículas.

¹⁷ Dicionário epistemológico. Disponível em: <https://www.etymonline.com/search?q=activi>. Acesso em: 23 jun 2023.

¹⁸ Dicionário Priberam. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/hipertexto>. Acesso em: 13 de jun de 2023. e Dicionário Michaelis. Disponível: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=OWQE>. Acesso em: 13 de jun de 2023.

interatividade	inter- do latim <i>inter</i> (prep., adv.) "entre, no meio de", de PIE* <i>enter</i> "entre, entre". + do latim medieval <i>activitatem</i> (nominativo <i>activitas</i>), uma palavra na filosofia escolástica, do latim <i>activus</i> "ativo" (<i>veractive</i>). Significado: "estado de ser ativo, vivacidade, vivacidade", "capacidade de agir sobre a matéria", "um exercício educacional".	1. Estado de ser ativo no meio de; 2 capacidade de ação entre o objeto- sujeito ou sujeito- sujeito. 3 Característica ou estado de interativo. 4 Capacidade de troca entre o usuário de um sistema informático e a máquina (computador), através de um terminal possuidor de uma tela para visualização.
interativo	"agindo ou influenciando uns aos outros", de interact (v.), provavelmente no modelo de <i>active</i> .	1 Diz-se de fenômenos que reagem uns sobre os outros. 2 [Informática] Dotado de interatividade.
linear	do latim <i>linearis</i> "pertencente a uma linha"	1 Relativo a linha ou que a ela se assemelha. 2 Que parece seguir em linha reta, sem desvios ou rodeios. 2 Que caracteriza acontecimentos que ocorreram no tempo, um após o outro.
multilinear	multi - do latim <i>multus</i> "muito, muitos" + linear -do latim <i>linearis</i> "pertencente a uma linha,"	1 Que tem várias linhas, que tem muitas linearidades.
multisequencial	multi - do latim <i>multus</i> "muito, muitos" + sequencial -"que segue como uma sequência, estando em sucessão," do Latim Tardio <i>sequentia</i> (veja <i>sequence</i>) + -al (1). Relacionado: <i>Sequentially</i> .	1 Relativo a diversas sequências ou múltiplas sucessão de fatos. 2 Em que há várias sequências.
multicursal	multi - do latim <i>multus</i> "muito, muitos" + cursal (referente à curso)	1 Relativo a diversas direções ou múltiplos percursos de fatos. 2 Em que há várias circulações.
não linear	não - do latim <i>non</i> "não, de forma alguma, de jeito nenhum, não um" + linear -do latim <i>linearis</i> "pertencente a uma linha,"	1 Expressão usada para negar a linearidade dos textos. 2 Refere-se aquilo oposto de linear.
polinear	poli - muitos + linear -do latim <i>linearis</i> "pertencente a uma linha,"	1 Exprime a noção de grande número de linhas, muitas linearidades.
unicursal	uni- elemento formador de palavras que significa "tendo apenas um", do latim <i>uni-</i> , combinando forma de <i>unus</i> "um" (da raiz PIE* <i>oi-no</i> -"um, único"). + cursal (referente à curso)	1 Movimento em uma determinada direção; 2 Apenas uma circulação; 3 Uma marcha; Única direção; 4 Único percurso.
unilinear	uni- elemento formador de palavras que significa "tendo apenas um", do latim <i>uni-</i> , combinando forma de <i>unus</i> "um" (da raiz PIE* <i>oi-no</i> -"um, único"). + linear -do latim <i>linearis</i> "pertencente a uma linha,"	1 Tendo apenas uma linha, uma linearidade.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

O exercício acima me ajudou a desenhar conceitualmente o Livro-jogo e aos leitores, viajantes dessa aventura discursiva, a ter uma ideia sobre cada termo. Porquanto, a perspectiva final do objeto da pesquisa dar-se-á através do diálogo entre o referencial teórico e os sentidos produzidos pelas crianças pequenas participantes desta investigação.

3.2.1 Um exemplo de narrativa não-linear ?

A forma em que se escreve e lê um Livro-jogo é uma das chaves para sua conceitualização, pois, sua estrutura é evidentemente não sequencial. A identificação de um Livro-jogo é possível por sua apresentação em seções (páginas ou parágrafos) que conduzem aos caminhos distintos da história, os quais são escolhidos pelo leitor-jogador (Zagal; Lewis *apud* Silva; Santos, 2018, p. 184). Nesse tipo de livro “a leitura feita de forma sequencial não apresentará lógica alguma ao leitor-jogador” (Silva, 2021, p. 205).

Diante dessa desordem aparente, de uma não sequencialidade, o Livro-jogo é caracterizado como uma obra não linear. Por outro lado, segundo Nonato (2013, p. 71) “a leitura é ontologicamente não linear”, ou seja, a leitura não sequencial seria possível, também, com livros cuja lógica está na sequência fixa do texto (seus parágrafos, seções e páginas). Nesse caso, o leitor, ontologicamente, não seguiria de forma rígida o percurso único textual, mas percorreria outros caminhos. Contudo, como isso ocorreria? Vamos refletir a partir de uma leitura hipotética do clássico ‘Chapeuzinho Vermelho’, revelada na **Figura 14**.

Figura 14 - Exemplificação ilustrada de uma leitura ontologicamente não linear.



Fonte: Elaboração da pesquisadora com utilização da plataforma Canva (2023).

Nessa exemplificação, os outros “textos” seriam acessados paralelamente através da memória e busca de outros textos, como o dicionário ou notas de rodapé, a fim de compreender melhor a história primária. Assim, é a ação do leitor que fará com que a não linearidade ocorra na produção de sentidos do texto (Nonato, 2006, p. 50). Isso porque, “a não linearidade é uma característica do pensamento”, cuja estrutura é rizomática (Nonato, 2013, p. 120).

Portanto, “a maneira como se lê fala muito da maneira como se pensa. [...] as relações oriundas do mundo da linguagem são, por definição, expressões imanentes do pensamento”. (Nonato, 2006, p. 54). Essa forma de pensar e conseqüentemente ler um texto remete a compreensão freiriana da “palavramundo” na qual Freire (1989) descreve:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo (Freire, 1989, p. 9).

Em contrapartida, a deslinearidade do pensamento não anula a sequencialidade do processo linguístico na busca pela compreensão do texto. Mesmo em uma não linearidade do pensamento e do texto, é preciso seguir um ou vários caminhos lineares (Nonato, 2006, p. 50). Aprofundando esse entendimento, nos estudos de Aarseth (1997) o texto não linear é confundido com a ambigüidade semântica de textos lineares, sendo nesse último o leitor um impotente perante a história. Enquanto nas leituras não lineares o leitor é um jogador rumo ao desconhecido, como no jogo-mundo do cibertexto; nas leituras lineares o leitor é apenas um expectador.

Nesse sentido, Koch (2007) nos traz que a deslinearidade textual, também é possível nos textos analógicos, por ser uma construção de sentidos diversos e produção plurilinear, esse pensamento também é encontrado em Marcuschi (1999):

Uma das ideias centrais da atual Linguística de Texto é a da não-monoliticidade de sentido do texto, já que o texto é uma proposta de sentidos múltiplos e não de sentido único (aspecto bem desenvolvido, por exemplo, pela Análise do Discurso). Também se postula hoje (Beaugrande, 1997), que o texto é plurilinear na sua construção. Veja-se o caso das interpretações anafóricas, da identificação referencial dos dêiticos ou da desambiguação não- imediata, mas ainda contextual. É evidente que isto diz respeito ao micro-nível da textualidade, ao passo que a deslinearização do hipertexto acha-se no âmbito da macro-organização estrutural, mas o problema é categorial similar. Por isso, julgo possível dizer que a não-linearidade do hipertexto tem sua contra-parte no

texto impresso. São aspectos diversos, mas de funções similares (Marcuschi, 1999, p. 26-27).

Portanto, todo texto e leitura, de forma dialógica na leitura-mundo de constituição de sentidos, distanciam-se da monoliticidade e linearidade. Esse entendimento é encontrado em Gualberto e Santos (2021, p. 33), ao descreverem que “o texto é tecido por diversos fios semióticos, que ocorrem de forma múltipla e plurilinear. Assim, todo texto não é de um único sentido, mas uma proposta de sentidos múltiplos”.

Para Nonato (2013, p. 121), a plurilinearidade é mais simples que o não linear, pois, esse último encontra-se em um campo mais complexo, na qual sua característica estaria na “condição natural [...] [de] não ser a ausência de linearidades, mas a liberdade de se encadear em linearidades subjetivamente construídas”. Enquanto isso, o texto plurilinear é constituído de vários outros textos lineares. A partir da reflexão das mídias de comunicação, da hipermídia e da multiplicidade da linguagem, as autoras Patriota e Cunha (2006), apresentam a compreensão daquilo que seria o não linear, cuja essência está nos múltiplos caminhos e destinos:

Por não-linear se entende a referência a todas as estruturas que não proporcionam um sentido único. Em outras palavras, a não-linearidade fundamenta-se, em sua essência, sobre uma composição que oferece múltiplos caminhos e destinos, gerando, conseqüentemente, a possibilidade para o surgimento de múltiplos finais (Patriota; Cunha, 2006, p. 2).

Diante do conceito acima, o Livro-jogo seria, sim, uma obra não linear, com uma deslinearidade além das leituras inerentes aos demais textos impressos. Também, o não linear do Livro-jogo, difere-se, por exemplo, de um hipertexto, pois, esse se refere a um “processo de escritura/ leitura eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado, realizado em um novo espaço de escrita” (Marcuschi, 2001, p. 86). Por outro lado, o Livro-jogo apresenta uma leitura e escrita intencionalmente não sequencial, mas com acesso limitado a outros textos e caminhos pré-determinados.

Deste modo, podemos traçar uma compreensão do Livro-jogo como uma história estruturada intencionalmente de forma não linear, onde o leitor tem percursos diferentes a seguir (multicursal), os quais são acessados através de escolhas ou da sorte. Nessas narrativas a imaginação de possíveis percursos saem do mundo das ideias e passam a ser descritas nas seções escolhidas. Imaginemos essa possibilidade na história da ‘Chapeuzinho Vermelho’, na sugestão da **Figura 15**.

Figura 15 - Caminhos possíveis em uma hipotética versão não linear da ‘Chapeuzinho Vermelho’.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com uso da plataforma Canva (2023).

As dúvidas da Chapeuzinho e do Lobo, na **Figura 15**, podem configurar novas rotas para a história, com o leitor podendo decidir qual caminho seguir. Essas “novas rotas” em uma história linear não são tão raras nas rodinhas de leitura e contação de histórias, pelo contrário, as crianças têm por hábito questionar e sugerir. Suas imaginações e criatividade geram leituras e reconto de histórias repletas de alternativas, dentro, muitas vezes, de um discurso sincrético.

Contudo, as crianças geralmente têm contato apenas com histórias unicursais, as quais não colocam em destaque, ou melhor, não trazem para fora, a capacidade imaginativa de supor mais de um caminho, começo e final da história. Por consequência, essa capacidade natural da criança é desestimulada, principalmente, nas práticas de leitura com objetivo meramente para o conteudismo, didatismo e moralismo.

O exposto aqui mencionado, pode de certa forma ser discutido através da problematização do pensamento trazido por Nonato (2013) acerca da leitura ser ontologicamente não linear. Mas, quais seriam as escolhas possíveis em livros escritos com sequência fixa dos acontecimentos da história, com apenas um começo, meio e fim? Compararemos duas versões do clássico da literatura infantil: a Cinderela. Primeiro, analisaremos a história cuja narrativa tem uma estrutura intencionalmente linear (unicursal), na qual o leitor deverá seguir a sequência das páginas.

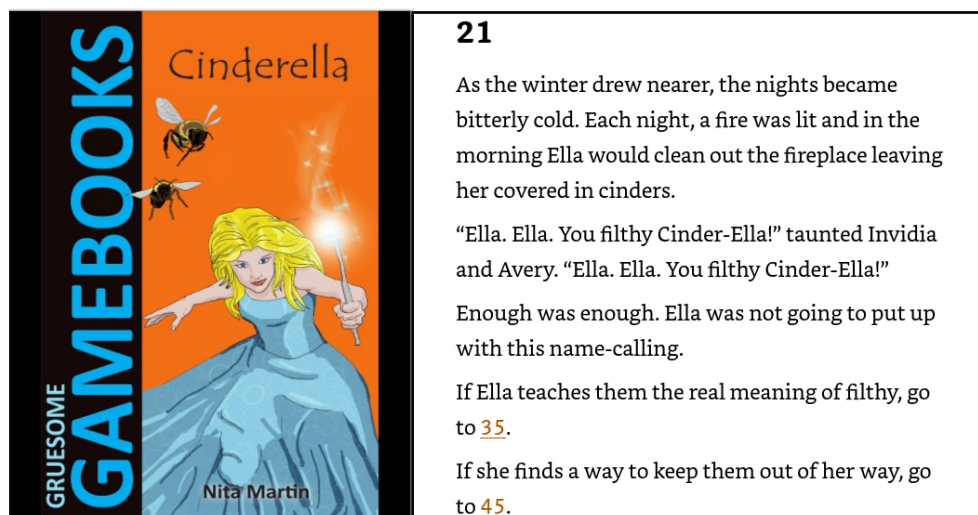
No dia da festa, aflita por não saber como iria, Cinderela sentiu uma brisa mágica, e um sussurro disse-lhe que tudo daria certo. [...] Então, a Fada Madrinha surgiu, meio atrapalhada, e ordenou:-Abóbora, transforme-se na mais elegante carruagem! Ratinhos, tornem-se graciosos alazões! Chinelos de madeira, vocês serão os mais lindos sapatinhos de cristal! A fada, agora mais séria, avisou a donzela:- Fique atenta ao horário! À meia-noite, o encanto se quebrará. (Figueiredo, 2020, p. 9 - 10).

Nesse exemplo de história com estrutura linear, apresentada por Figueiredo, a personagem irá passar pela dor do falecimento da mãe, ser maltratada pela madrasta e suas filhas, e, por fim, terá um encontro com o príncipe. Verifique que no fragmento da história, a Fada Madrinha faz toda magia e determina o advir da quebra do encanto à meia-noite. Cinderela, protagonista da história, é apenas uma espectadora da cena, apenas cumpre o determinado pela Fada Madrinha e a autora da obra. Nesse tipo de leitura, o leitor não é convidado a incorporar o personagem da história e não pode fazer escolhas. Não é possível escolher se Cinderela fará ou não os trabalhos domésticos, se irá ou não para o baile, se colocará ou não o sapatinho de cristal, e assim por diante.

A escolha possível em narrativa estruturada de forma linear está no valor e compreensão que o leitor terá da história, por exemplo: “Cinderela deve fazer tudo que lhe solicitam, afinal, a madrasta é quem cuida dela”; “Cinderela não deve aceitar tudo que lhe pedem”; entre outros. O leitor fará escolha de valor, podendo ser diferente a cada nova interação com o texto, segundo o entendimento da história e a percepção das nuances ignoradas anteriormente.

Agora, analisaremos, a partir da **Figura 16**, a mesma história da Cinderela, contada na versão de livro multilinear, autodenominado de *gamebook*, cuja versão em *ebook* está disponível no *Kindle*.

Figura 16 - Capa e página do Gamebook Cinderella



Fonte: *Kindle* (2022).

Perceba na **Figura 16**, os números no texto estão em destaque. Isso porque eles estão linkados, pois nessa versão *online* de *gamebook* o leitor muda de seção ao clicar nos números (links), segundo suas decisões. O livro apresenta uma narrativa que solicita do leitor a capacidade de escolha ao prosseguir na leitura da história, conforme evidencia Martin (2014):

Assim que a névoa se dissipou, Ella olhou para baixo e viu que suas roupas haviam se transformado em um lindo vestido branco e prateado. Estava completo com as joias mais incríveis e chinelos de prata. Lindas rosas brancas adornavam seus cabelos e brilhavam como prata ao luar. Em sua mão havia uma linda máscara felina. Bem, eu certamente aprovo essa máscara!” disse Trixy. “Agora, tudo o que precisamos é alguma maneira de chegar ao baile rapidamente.” Se Ella tentar voar lá em sua vassoura, vá para 57. Se ela olhar em volta procurando algo para se transformar em um cavalo e carruagem, vá para 8. Se ela se concentrar em evaporar daqui e reaparecer fora do palácio, vá para 18 (Martin, 2014, p. 52, tradução nossa)¹⁹

Na versão da Cinderela de Martins (2014), o leitor é convidado a ser o contador da história e decidir o futuro da personagem Ella, e não a fada madrinha. Para tanto, precisará pensar com estratégia e tomar decisões ao longo do texto, entre as opções de percursos sugeridos pela autora através de seções numeradas. São vários caminhos propostos, contudo, apenas um é ‘o final’ do conto de fadas.

Nessa narrativa encontramos diferentes caminhos e desfechos, o *The End* é apresentado nas páginas: 29 (Ella recusa ir para Academia Real); 38 (Ella vai para casa e decide assumir o controle de sua vida); 47 (Ella fica conversando com Trixy sobre o desinteresse do príncipe pelas jovens da festa); 48 (Ella queria explorar o mundo, e não casar); 60 (Ella teve medo do príncipe e decidiu ficar sozinha); e 62 (Ella fica com o príncipe na Academia Real testando seus poderes, chegando a se casar).

Essa leitura não linear, entretanto, também é possível em livros na versão impressa. Não podemos confundir a não linearidade com a ambiência apenas digital. Recursos analógicos como livros interativos e o Livros-jogos impressos, do mesmo modo, permitem a experiência de leitura intencionalmente não sequencial e multicursal. A exemplo disso, temos o livro ‘A Odisseia da Fobos’ de Roméo Hennion e Mathilde Malburet, no qual o leitor também é convidado a ser o/a protagonista em uma leitura não sequencial. Ademais, nele encontramos elementos que garantem a jogabilidade como: discos giratórios, recompensas e objetos úteis para aventura.

¹⁹ *Well I certainly approve of that mask!” said Trixy. “Now all we need is some way to get to the Ball quickly.” If Ella tries to fly there on her broomstick, go to 57. If she looks around for something to turn into a horse and carriage, go to 8. If she concentrates on evaporating from here and reappearing outside the Palace, go to 18.*(Martin, 2014, p. 52).

Esse livro publicado pela editora Galápagos, pertencente a série ‘Minha Primeira Aventura’, traz o desafio de encontrar o robô Bip-Bop e apresenta três finais distintos, sendo eles: a) completar a missão com sucesso; b) a missão poderia ser melhor e; c) será preciso realizar uma nova missão. A **Figura 17** exhibe tal obra e um pouco de sua estrutura.

Figura 17- Foto da capa e páginas do livro ‘A Odisseia da Fobos’ de Roméo Hennion e Mathilde Malburet



Fonte: Editora Galápagos (2022)²⁰

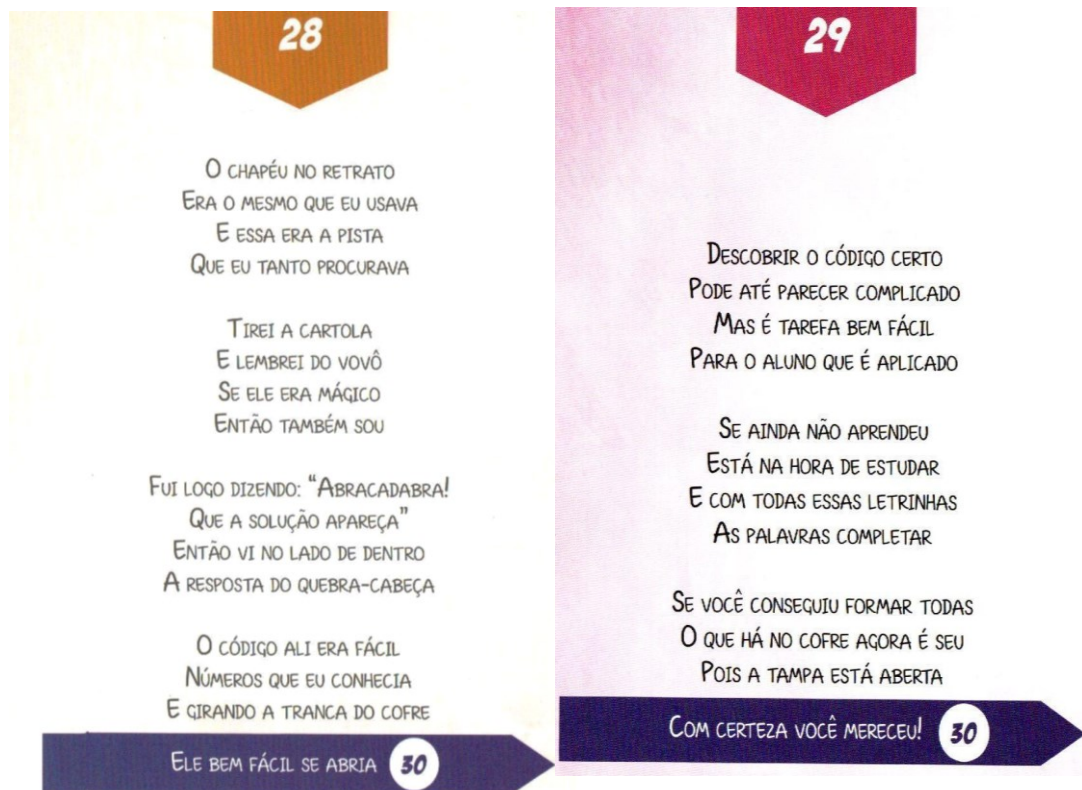
Segundo os editores das histórias fantásticas de ‘Minha Primeira Aventura’, essa coleção tem desafios que devem ser solucionados pelas crianças a partir dos quatro anos, seja no papel de leitoras (quando estiverem prontas) ou ouvintes (quando um adulto lê para elas). Os livros são organizados em páginas divididas em três partes, como mostra a **Figura 17**, essas tirinhas são as diferentes sequências da história, o que em outros livros não sequenciais são colocados em páginas ou seções numeradas. Também, sua mecânica de leitura não existe o “vá à página 29”, mas “vire uma página” ou “vire duas páginas”.

Existem ainda histórias com estruturas não-lineares que apresentam menos opções de escolhas de sequência, exemplo disso são os livros para crianças pequenas de Athos Beuren, como ‘O Fantasma do Relógio’, ‘O unicórnio do Arco-íris’ e Jalymba. Esses livros apresentam no máximo duas opções para continuar o percurso e o final é apenas um, independente das escolhas feitas no caminho da história.

Esse percurso, com duas opções a desembocarem no mesmo final, é apresentado na aventura ‘O Fantasma do Relógio’. Nesse livro interativo, na penúltima página, apresentada na **Figura 18**, a personagem da história deverá decifrar o segredo formando palavras ao achar as letras faltosas (na página 29), ou encontrar no chapéu o código do cofre (na página 28); seja qual for a escolha, o leitor deverá concluir sua aventura na página 30.

²⁰ Disponível em: <https://www.mundogalapagos.com.br>. Acesso em: 21 Out 2022.

Figura 18- Foto das páginas do livro ‘O Fantasma do Relógio’ de Athos Beuren.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023).

Portanto, a não linearidade dos livros de Athos Beuren, pertencentes às primeiras aventuras de crianças pequenas, é reduzida, diferente dos Livros-jogo infantojuvenis. Além disso, seus aspectos do jogo são colocados através de desafios, tais como: pintar desenhos, completar o texto, resolver operações matemáticas, escrever versos, encontrar palavras secretas, trilha correta, entre outros. Esses desafios exigem da criança percepção, atenção, e conhecimento prévio de formação de palavras, base alfabética e numérica.

A narrativa multicursal é similarmente encontrada em livros interativos, pois segundo Lima (2021) nas narrativas não lineares o leitor pode escolher os caminhos que a história irá seguir, coisa que também ocorre nesse tipo de obra. Essa mecânica de passar, soltar ou retornar a página, fornece ao leitor uma condução diversificada da história.

Assim, existindo semelhança entre esses livros e sabendo que a leitura pode ser compreendida ontologicamente como não linear, independente da estrutura textual, é preciso melhor caracterizá-los além do não linear. Afinal, o termo não linear é muito abrangente, podendo ter algumas, muitas ou incontáveis sequências, a exemplo desse extremo temos as obras de Athos Beuren para crianças pequenas e os cibertextos.

3.2.2 Um livro essencialmente de constelações arborescentes?

Devido a não linearidade do Livro-jogo ser limitada, mesmo a maioria dessas obras serem formadas por ramificações difíceis de serem calculadas pelo leitor, é mais coerente colocá-los no rol de narrativas multilineares e/ou multicursais; afinal, “a estrutura multilinear permite a existência de múltiplas histórias paralelas, cada uma com sua potencial sequencialidade e seus desdobramentos próprios (história-como-armazenamento)” (Roger, 2015, p. 12).

Partindo do pensamento de Martins e Neitzel (2016), as obras multicursais e multilineares também podem ser compreendidas como hipertextuais. Pois, segundo os autores, essa é uma característica da literatura contemporânea e especificamente na infantil, reflete a exploração de múltiplas possibilidades, tais como: aspectos visuais, texturas, cheiros, intertextualidade, pluralidade, interconectividade, interatividade, não linearidade, reversibilidade, layout, entre outros.

Um exemplo de texto dinâmico, não linear, que oportuniza novas sensações e movimentos ao leitor é o livro de Raymond Queneau (Figura 13), com apenas dez páginas divididas em quatorze tiras, é possível ter cem mil bilhões de poemas.

Figura 19 - *Cent mille milliards de poèmes* (1973) de Raymond Queneau



Fonte: Marcos Santos/ USP (2023)²¹

²¹ Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/livros-e-seus-varios-modos-de-usar-e-existir/> Acesso: 14 de jun de 2023.

O leitor ao ter contato com o livro de soneto de Raymond Queneau torna-se um co-autor ao construir uma sequência particular dos versos do poema. Nessa experiência, o livro, suas páginas e versos são versáteis e não lineares. Por isso, essa obra é citada por Aarseth (1997, p. 10) como “uma tecnologia de textos ergódicos²²”. Essa forma de escrita, se assemelha as do Livro-jogo e suas seções desorganizadas de histórias múltiplas embaralhadas. Assim, é o leitor quem precisa fazer escolhas e através delas construir sua história. Também, essa estruturação em tiras nos lembra os livros de Roméo Hennion, os quais, no entanto, solicitam ao leitor escolher entre três possibilidades de continuidade da aventura.

Esses tipos de livros, com diferentes dispositivos, são encontrados em uma variedade de romances como *The Unfortunates* (1969) de B. S. Johnson, mencionado por Aarseth (1997, p. 10) como exemplo de textos capazes de fazer com que o papel resista ao computador. Tão logo, o texto como tecnologia, também se aprimora, adquirindo novos recursos, como descreve Martins e Neitzel (2016):

Na literatura contemporânea, texto verbal e ilustração são espelhos que tendem a multiplicar personagens, elementos variados, cores, enfim, elementos que constroem uma malha textual plural e multilinear que dialogam entre si. Um texto que explora as múltiplas possibilidades da visualidade desloca o sujeito da sua realidade, leva-o a experimentar sensações diversas e a colocar o corpo à prova para ver sentir cheirar, ouvir e degustar o mundo pelas vias sinestésicas. (Martins; Neitzel, 2016, p.18).

As autoras compreendem diversas composições textuais impressas (livros) como hipertextuais, contudo, muitos teóricos apontam essa hipertextualidade possível apenas no âmbito digital, havendo, portanto, para elas uma diferença entre a leitura impressa e a em telas. Santaella (2004), por exemplo, distinguiu três tipos de leitores:

- a) o contemplativo (nascido no renascentismo, que lê o livro impresso silenciosamente a meditar);
- b) o movente (filho da revolução industrial, no mundo híbrido - lê na transição dos aparatos tecnológicos, utilizando do livro impresso e outros recursos eletrônicos e;
- c) o imersivo (quem está lendo nas telas através da imensidão, a linearidades e interatividade do ciberespaço).

Na concepção de Santaella (2004), o leitor de livro impresso (contemplativo) não seria o mesmo das telas (imersivo), pois ao mudar a linguagem e o veículo de transmissão da informação, muda-se o leitor. Logo, diante da assertiva da citada autora, a criança ao ler histórias e livros impressos estaria apenas um estado de contemplação, com uso da imaginação.

²² Texto Original: “a technology of ergotic texts.” Aarseth (1997, p. 10).

Entretanto, essa compreensão, dos tipos de leitores, parece não dizer muito a respeito das crianças pequenas e sua relação com o livro, sobretudo o literário, enquanto objeto de descobertas, desenvolvimento e prazer. Isso segundo os estudos de Girotto e Aguiar (2013), nos quais descrevem a criança que:

Observa, se concentra, escolhe, experimenta, troca um livro por outro em materialidade diferente (de pano, emborrachado, cartonado, com luzes e som, aromas, tridimensionais em pop-ups, carregados de rimas, onomatopéias e aliteraões, dentre outros estímulos sensoriais), interage com outras crianças à sua volta, com o educador, tenta resolver dúvidas que a atividade prática com o livro como objeto gera; nesta experimentação, brincando com o livro ela descobre muitas “coisas” diferentes, ampliando sua percepção, sua comunicação, seu movimento, sua memória, sua atenção. Enquanto explora os livros disponíveis, passa a conhecê-los, do seu jeito; interpreta e entende o que vai conhecendo (Girotto; Aguiar, 2013, p. 6).

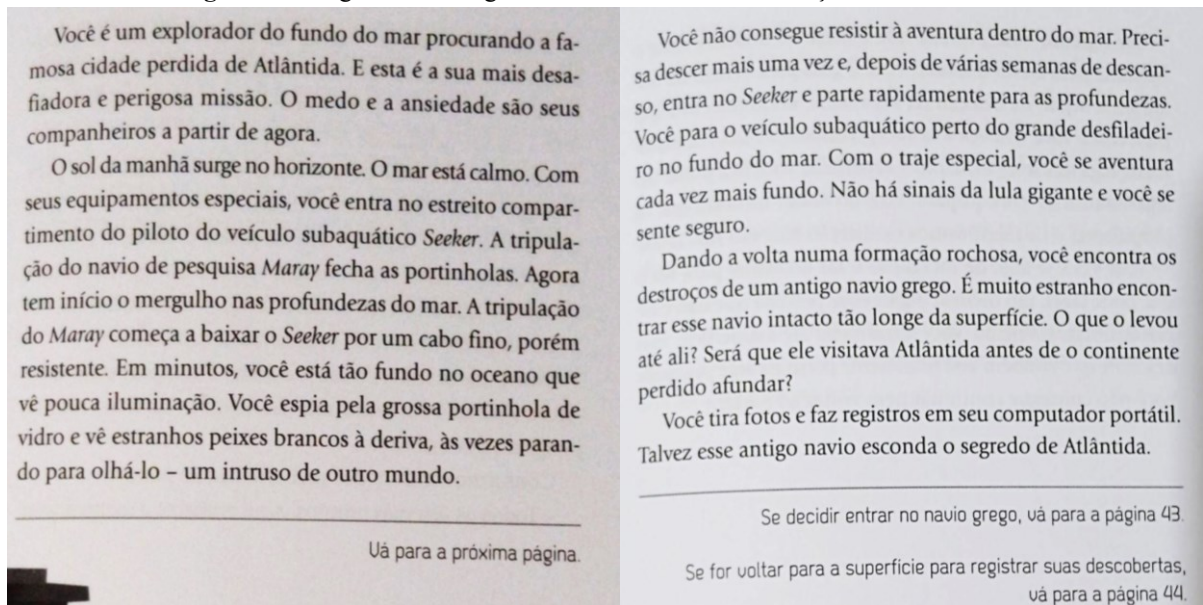
Diante dessa exploração, a criança transforma o livro em brinquedo, ora na função literária, ora como um objeto lúdico para outras descobertas. Na relação criança-livro, as crianças podem apresentar um estado de profunda imersão, onde a realidade e o imaginário mesclam em um mesmo campo de construção de significados, como em uma experiência imersiva. Outra afirmação de Santaella (2021, p. 23), nos faz refletir, afinal para a autora “o leitor do jornal não é o mesmo que o leitor do livro” e ambos se diferenciam do leitor do ciberespaço. Da mesma forma, seria possível, também, existir diferença do leitor do Livro-jogo em relação aos demais livros?

O Livro-jogo estimula a imersão na leitura infantil, através de ferramentas comuns para uma leitura imersiva das telas como: experiência lúdica (game), alinearidade do texto e certo poder de escolha. Mesmo sendo essas capacidades essenciais das crianças, o Livro-jogo busca intencionalmente viabilizar tais experiências. Contudo, existe outro tipo de livro que também apresenta a multisequencialidade, o chamado livro interativo; por isso, é preciso analisar melhor cada exemplo de obra para identificar algumas diferenças e assim definir com mais precisão o conceito de Livro-jogo, segundo a base teórica.

Nesse aspecto, podemos comparar dois exemplos de livros multisequenciais: sem e com mecânica de jogo. Ou seja, livros escritos intencionalmente para o prazer do jogo e aqueles que apenas apresentam a multisequencialidade. Para iniciar, vamos analisar o trecho do livro “Viagem ao Fundo do Mar”, do autor R. A. Montgomery, e pertencente à coleção Escolha sua Aventura. Nos trechos do livro “Viagem ao Fundo do Mar”, apresentados na **Figura 20**, o leitor é colocado no papel de protagonista da história “Você é um explorador do fundo do mar procurando a famosa cidade perdida de Atlântida”, além disso, durante a aventura o leitor

precisa fazer escolhas entre “Se decidir entrar no navio grego, vá para página 43.” ou “Se for voltar para superfície para registrar suas descobertas, vá para a página 44”.

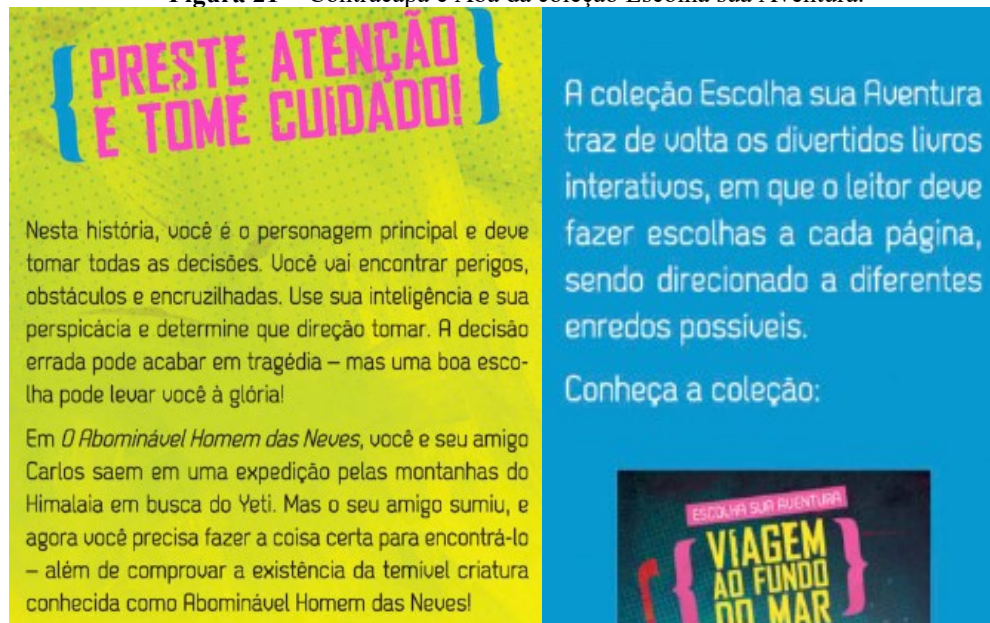
Figura 20 - Páginas de “Viagem ao Fundo do Mar” da coleção Escolha sua Aventura



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023).

Nesse livro, contudo, não existe aspecto de jogo, comuns aos Livro-jogo, e margem para sorte ou azar, além da decisão do rumo do texto. O termo interatividade é utilizado unicamente pela oportunidade do leitor para decidir o rumo da história, essa característica é descrita na aba e contracapa dos livros dessa coleção “Escolha sua Aventura”, como mostra a **Figura 21**.


Figura 21 - Contracapa e Aba da coleção Escolha sua Aventura.



Fonte: Santiago, Weberson (2023)

Vemos na **Figura 21** o livro dessa coleção é apresentado como interativo, com várias possibilidades de desenvolvimento da história e cujo formato estaria sendo resgatado, esse registro leva à compreensão da existência e esquecimento outrora desse tipo de obra. Entretanto, as obras compreendidas unanimemente por Livros-jogo apresentam características que vão além da não linearidade das histórias da coleção Escolha sua Aventura. A exemplo, o Livro-jogo “O Inimigo Digital” de Athos Beuren, apresenta algumas características semelhantes aos livros da coleção “Escolha sua Aventura”, tais como: organização textual em seções não sequenciais e o fato do/a leitor/a incorporar a personagem e fazer escolhas de rotas na história. Alguns desses atributos são perceptíveis na **Figura 22**.

Figura 22 - Páginas do livro-jogo ‘O inimigo Digital’ de Athos Beuren



O som da água corrente vai ficando cada vez mais alto, mas acaba mascarando os gemidos dos zumbis que o aguardam perto de um rio subterrâneo! Quando eles veem o brilho de sua tocha, cambaleiam em sua direção para devorá-lo.



1° ZUMBI			
Hab: 4	Dano: 2	Vida: 8	Exp: 1

2° ZUMBI			
Hab: 4	Dano: 2	Vida: 8	Exp: 1

Se quiser, você poderá fugir, voltando ao salão e seguindo pela passagem acima dos blocos de pedra (vá para 245). Se lutar e vencer, vá para 197.

109

Você escolhe um dos cavalos e se aproxima lentamente, mostrando que não oferece perigo. Leva algum tempo até que ele se deixe acariciar, e então você prepara a sela. Na primeira vez que você tenta usá-la, o animal escociceia e dá pinotes sem sequer deixá-lo montar. Para domar o cavalo, role um dado até obter o nú-

Fonte: Patybookaholic (2023)

Por outro lado, o dado surge como um recurso necessário na leitura de Livros-jogo, por isso, as páginas do livro contam com desenhos de dados na parte inferior. Assim, caso o leitor-jogador não tenha o objeto dado para rolar, poderá folhear aleatoriamente as páginas do livro para verificar o resultado referente ao desenho dos dados. Além disso, o Livro-jogo apresenta no seu texto, citações sobre inventário, perda ou reposição de energia, recompensas, entre outros. Assim, a próxima etapa da história depende não somente da escolha do leitor, mas se venceu ou não uma batalha através de características de personagens e objetos definidos previamente no inventário e ficha do herói, como no exemplo da **Figura 23**.

Figura 23 - Páginas do Inventário e da Ficha do Herói do Livro-jogo ‘O Inimigo Digital’

The image shows two pages from a role-playing game book. The left page is titled 'FICHA DO HERÓI' and contains several sections for character information: 'NOME' (Name), 'HABILIDADE' (Skill), 'ARMA' (Weapon) with a sword icon and 'DANO' (Damage), 'ARMADURA' (Armor) with a helmet icon and 'DEF.' (Defense), a section with a shield icon and 'DEF.', a section with a pickaxe icon and 'DEF.', a section with a pickaxe icon and 'DEF.', and 'VIDA' (Health). The right page is titled 'INVENTÁRIO' and consists of a grid of empty boxes for listing items. Below the inventory is a section titled 'ANOTAÇÕES' (Notes) with a large empty box for writing.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023)

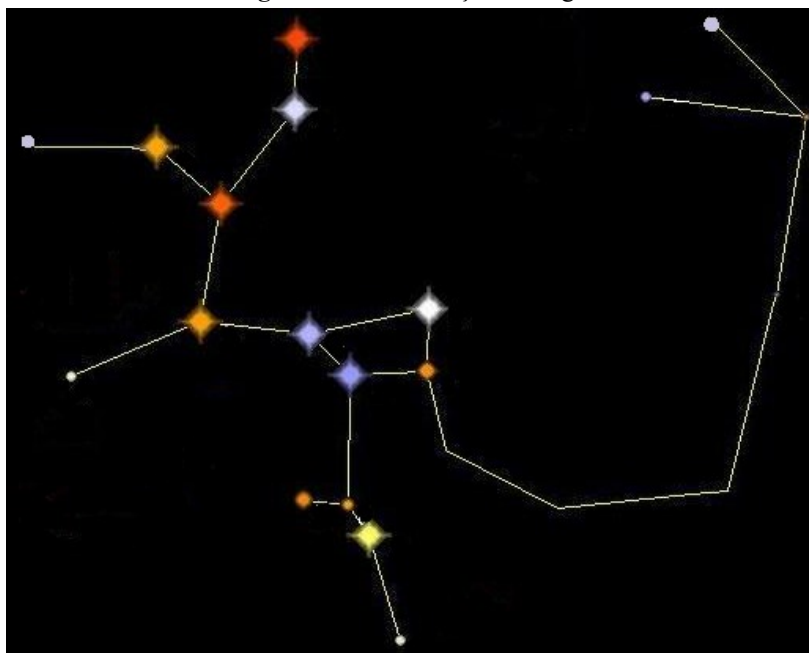
Na **Figura 23** temos o exemplo de Livro-jogo ‘O Inimigo Digital - uma história não oficial de Minecraft’ de Athos Beuren, as escolhas aparecem antes de iniciar a história, afinal o leitor-jogador precisa definir seus poderes, fraquezas, armas, e personalidade. Além disso, deverá anotar o percurso, quais recompensas e pontos foram ganhos ou perdidos. Esses elementos (regras sobre habilidade, vida, combate, experiência, rolagem de dados, armas, armaduras, ficha do herói, e mapa) são comuns aos jogos de RPG.

Deste modo toda essa dinâmica do jogo leva o leitor-jogador a progredir na história, acessando algumas rotas que podem, até mesmo, retornar, mas não conseguirá percorrer todas as trajetórias na mesma história. Contudo, a compreensão da existência, de várias alternativas, fará parte do leitor-jogador, independente de sua escolha, sorte ou destreza.

Assim, o Livro-jogo apresenta características particulares do seu gênero, além da função de toda obra literária, como a liberdade do pensamento, pelo fato da leitura ser ontologicamente não linear. Nesse processo, a partir da leitura do livro ocorre a intertextualização com a leitura do mundo, nela o leitor estará na busca de sentidos ao que é lido, realizando ligações rizomáticas (abertas/ /não visíveis).

Entretanto, em diálogo com o pensamento de Deleuze e Guattari (1995) e sendo o Livro-jogo estruturado intencionalmente com determinadas ramificações, é mais coerente referir a este objeto contendo textos arborescentes. Pois, suas conexões arborificadas (visíveis/ fechadas) são projetadas pelo autor em seções ou páginas, nas quais o leitor ligará cada etapa da aventura, como as linhas imaginárias que unem as constelações, conforme apresentada na **Figura 24**.

Figura 24 - Constelação de Sagitário



Fonte: Xingu (2023)

3.2.3 Navegação Inter Estelar no Inter Ativo

Para Silva (2019, p. 28) “inexiste uma separação sólida do que é ou não é Livro-jogo”, por isso, ainda, há compreensões distintas que definem e diferenciam o Livro-jogo, Aventura Solo e Livro Interativo. Alves (1997, p. 7-8), por exemplo, afirma que “os textos interativos infantojuvenis são, geralmente, apresentados no formato de Livros-jogos”, entretanto, não apresenta uma diferenciação entre eles, pelo contrário, sua descrição aumenta as dúvidas.

Nos livros-jogos solo, criados a partir da década de 70, o leitor mantém uma relação interativa, assumindo diferentes papéis, desde leitor a co-autor e personagem das aventuras narradas. Nestes livros, a noção de abertura à participação do leitor, prevista no universo ficcional, é flagrante. O leitor deve optar, continuamente, por uma das soluções apresentadas pelo narrador, a fim de dar continuidade à história. Sua intervenção é, portanto, direta e essencial para o desenvolvimento da sequência narrativa (Alves, 1997, p. 7).

Diante do exposto por Alves (1997), o Livro-jogo é interativo, contudo, não o diferencia do Livro Interativo e mescla termos ao citar “Livro-jogo Solo” (Livro-jogo e Aventura Solo). Essa diferenciação, entretanto, é encontrada em Silva (2019), para ele, os Livros Interativos não apresentam elementos de jogo de RPG, diferentemente dos Livros-jogo que utilizam mapas e rolamento de dados. Contudo, somente o uso de elementos do RPG podem garantir a jogabilidade em um Livro-jogo? O que é um livro interativo?

O fato do leitor fazer constantemente escolhas e assumir uma personagem é o que possibilita maior interatividade nos livros interativos. Outras características são encontradas em histórias infantis conceituadas como interativas pelas editoras, a citar: girar disco, possibilidade de modificação da estética do livro (fazer colagens, desenhos ou pinturas), customização de personagens e resolução de desafios.

O conceito básico de interatividade é definido como a interação entre pessoas em busca de um entendimento através da conversação. As relações entre coisas e pessoas implicam em ações mútuas, com ambos a interferir no outro (Santaella, 2004, p. 154). A leitura de um livro é um diálogo entre o autor e o leitor, nesse processo o autor produz um efeito no leitor e esse também pode causar mudanças no autor através dos *feedbacks*, conforme aborda Matta (2008):

Um produto, uma comunicação, um equipamento, uma obra de arte são de fato interativos quando estão imbuídos de uma concepção que contemple complexidade, multiplicidade, não linearidade, bidirecionalidade, potencialidade permutabilidade (combinatória), imprevisibilidade etc., permitindo ao usuário-interlocutor-fluidor a liberdade de participação, de intervenção, de criação. (Silva, 2000, p.105 *apud* Santaella, 2004, p. 154).

Algumas características das coisas interativas citadas por Silva (2000) *apud* Santaella (2004) são qualidades da interatividade em um Livro-jogo apontado anteriormente na citação de Alves (1997), como a intervenção e participação na obra lida. Por outro lado, é preciso aprofundar a compreensão de interatividade e ressurgir, neste trabalho, com a dialogicidade a qual nos remete à construção vigotskiana da interação.

Desta maneira, podemos dizer que a zona de compartilhamento de práxis e vivências entre sujeitos aprendizes, ou simplesmente entre sujeitos que colaboram na construção de alguma demanda comum, seria o palco da interatividade. A interatividade, nessa perspectiva, pode ser definida como o conjunto de incontáveis relações de compartilhamento de construção da realidade existente entre os vários sujeitos envolvidos na referida construção, incluindo o contexto social e ambiental também participantes ativos do processo (Matta; Carvalho, 2008, p.5).

Logo, a ação interativa ocorre de forma cíclica, impulsionada e resultante das relações sócio-históricas. Matta e Carvalho (2008) elaboraram a defesa da interatividade a partir do socioconstrutivismo considerando a ambiência do fenômeno das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), superando a visão da “leitura como um processo interativo entre o sujeito que está lendo e o conjunto de significados expressos através dos sinais escritos”. (Smith 1989 *apud* Nornberg; Dias; Jager, 2023, p. 5).

Portanto, mesmo Matta e Carvalho (2008) terem refletido a leitura interativa pertencentes ao cenário da TIC, vale-nos refletir que tal defesa também se aplica à interatividade da leitura de livros analógicos. Deste modo, considerando a leitura um processo dialógico sócio-histórico com terreno da zona proximal de desenvolvimento, o Livro-jogo e livros multicursais, de certa forma, possibilita sim, a interatividade, isso diante a interação impregnada de sentidos históricos do sujeito social.

Na perspectiva de literatura infantil, ou melhor, da interação da criança com o livro, estão empregados sentidos, que de certo modo, exploram o objeto de forma a experimentar as mais distintas interatividades possíveis. Por isso, o acervo de livros infantis deve ser diversificado, com múltiplas estruturas, composições de texturas, tamanhos, *layouts*, recursos sonoros, entre outros.

A literatura infantil apresenta uma preocupação com as multifacetadas para tornar o livro cada vez mais interativo, contudo, a interatividade ocorre na ação da criança ao explorar e desenvolver suas aprendizagens, geralmente, através da imaginação. Porquanto, o Livro-jogo e os Livros Interativos, sendo obras multicursais, possibilitam outras interatividades, viabilizando, sobretudo, o leitor a interferir sobre a obra, seja em pequenas atividades de solução de desafios ou na definição das habilidades das personagens.

3.2.4 Um livro para ler e jogar?

O entendimento do Livro-jogo inicia pelo seu nome composto, o qual já oferece uma ideia das possibilidades deste objeto ao unir: livro e jogo, ler e jogar. Segundo Alves (1997, p. 06) nessa categoria de livro, a pessoa exerce o papel de leitor (ao ler) e jogador (ao jogar), isso de forma simultânea e ativa. Logo, o sujeito que lê um Livro-jogo é ativo na aventura e se transforma em um leitor-jogador. Nesse tipo de aventura a competência de leitura é associada às destrezas de um bom jogador, nela coexiste o deleite da leitura e o do jogo, conforme apresentado por Alves (1997):

Associam-se, nos livros-jogos, a atividade de leitura e a atividade do jogo, através da criação de desafios, instruções e tarefas a serem cumpridas pelo leitor. A cada final de uma sequência, descrevem-se situações emergenciais, geradoras de suspense. Os desfechos dos fragmentos e, portanto, a continuação da aventura é de responsabilidade exclusiva do leitor. [...] A cada cena narrada interpõe-se outra de maior suspense e ação, exigindo do leitor, incursões constantes ao imaginário, a fim de tomar decisões rápidas e inventivas. Múltiplos acontecimentos e personagens se entrecruzam na narrativa. [...] Como num jogo, o leitor salta as sequências como se estivesse transpondo obstáculos, traçando, dessa forma, o circuito de sua leitura do livro (Alves, 1997, p. 7-8).

Diante do exposto, Alves (1997) evidencia que o jogo na narrativa tem como aspectos os desafios, as instruções, as tarefas e a superação de obstáculos. As decisões do leitor-jogador irão implicar em qual será a próxima seção a ser desfrutada na leitura e no jogo. Nesse momento de leitura e jogo, a sorte definirá o final da história, se haverá ou não sucesso na aventura. Cabe ao leitor-jogador, incorporar a personagem e atuar como coautor da história, assim, a construção de sua narrativa e o sucesso do jogo exige fazer a melhor escolha para superar os desafios propostos (Alves, 1997, p. 7).

No entanto, com base nas discussões apresentadas, o simples fato de escolher o caminho a seguir na aventura garante ao leitor o estado de jogador? É preciso a existência de outras dinâmicas, além das apresentadas nos livros de escolha da sequência textual? Diante dessas perguntas, é importante unir os conceitos de narrativas não sequenciais e o do jogo.

Compreendendo os estudos sobre o Livro-jogo relativamente recente, para análise do objeto os pesquisadores desta obra utilizam, como base para investigação, autores sobre a cultura de jogos, como Johan Huizinga e Roger Caillois. Na obra ‘Homo Ludens’ publicada originalmente em 1938, Huizinga reflete o jogo como um fenômeno social, anterior, até mesmo, a organização humana social. O jogo já estaria presente na rotina dos animais e com sua prática nas civilizações humanas passou a ser um evento não apenas fisiológico, mas também psicológico (Huizinga, 2018, p 3).

Em relação a essa abordagem, Huizinga (2018), considera:

A verdadeira civilização não pode existir sem um certo elemento lúdico, porque a civilização implica a limitação e o domínio de si próprio, a capacidade de não tomar suas próprias tendências pelo fim último da humanidade, compreendendo que está encerrado dentro de certos limites livremente aceitos. [...] a civilização sempre será um jogo governado por certas regras, e a verdadeira civilização sempre exigirá o espírito esportivo, a capacidade de *fair play* (Huizinga, 2018, p. 234).

No pensamento do Huizinga a humanidade vive a jogar, seguindo as várias regras existentes nos diversos ambientes e grupos. Nessa perspectiva podemos entender a ligação do jogo em sociedade com as decisões das regras sociais, estruturadas em normas, leis e projetos

políticos. Logo, não existe ninguém de fora do jogo social e cultural, assim, diante do jogo que nos move, presentes nas artes e atividades humanas, Huizinga (2018), define como:

[...] O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (Huizinga, 2018, p.3).

Por consequência, para o citado autor, o jogo é uma atividade voluntária, sem o querer jogar a pessoa estaria no máximo imitando o jogo/ o ato de jogar. Sobre isso concorda Kishimoto (2018, p.6) e ainda acrescenta que a inexistência da voluntariedade, no âmbito escolar, torna o que seria um jogo apenas em um trabalho ou atividades de ensino. A pessoa precisa da liberdade para jogar e através dela evadir do mundo real, suspendendo-se até o mundo imaginário, em isolamento em um determinado tempo e espaço, cujas ações são regidas por regras e onde todo processo resulta em tensão e alegria.

O primeiro e talvez a principal característica do jogo está na sua voluntariedade e liberdade. As crianças, por exemplo, “brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade” (Huizinga, 2018, p. 10). Se a criança é obrigada a brincar, então ela jamais se sentirá brincante; nos fundamentos de Huizinga o jogo começa pelo desejo, interesse e fascinação da pessoa pelo jogo e termina com o fim de tais sentimentos.

O jogo é fascinante, imaterial, repleto de significados e estimula a imaginação. Essa manifestação lúdica ainda é impregnada, de um entendimento, de algo deslocado da seriedade, contudo, o jogo é uma entidade que “pode muito bem incluir a seriedade” (Huizinga, 2018, p. 51). O jogo também cumpre algumas funções: social, cultural e de vida; essas funções, de certo modo, nos levam a lutar por algum ideal, principalmente a vitória, a competir em e com alguma coisa, e, finalmente, representar de alguma coisa.

Vinte anos após a publicação de ‘Homo Ludens’, o sociólogo francês Caillois (2017) publicou ‘Os jogos e os homens - a máscara e a vertigem’, nele aprofundou as pesquisas sobre os jogos, definindo-os como atividade, a saber:

- a) livre, o jogador só joga por vontade própria;
- b) separada, em um limite de tempo e espaço;
- c) incerta, o resultado não pode ser conhecido antecipadamente;
- d) improdutiva, não produz bens e riquezas;
- e) regrada, submissa às regras próprias;
- f) fictícia, relação irreal com a vida diária

Além disso, Caillos (2017, p. 47) dividiu o jogo em quatro tipos principais:

- a) Agôn - competição;
- b) Alea - sorte;
- c) Mimicry - simulacro, representações, imaginação, personagens ilusórios;
- d) Ilinx - vertigem, desordem.

Todos esses jogos apresentam algum tipo de socialização, seja em grupo, por duelo, através da rivalidade, da competição, entre outros. O processo de socialização através do jogo é refletido por Grigorowitschs (2011) no âmbito das infâncias. A interação é uma necessidade, o eu, o outro e as coisas são parte um do outro na existência de mediações sociais, ou seja:

Jogar coletivamente significa construir e respeitar regras e normas que delimitam o desenrolar do jogo; compartilhar com os demais jogadores um mesmo repertório cultural que inspira tematicamente os jogos; e ainda partilhar afinidades no fantasiar, criar e recriar a partir desse repertório cultural comum, isto é, ter uma “cultura do jogo” ou “cultura lúdica” em comum que permita às crianças que jogam internalizarem uma série de saberes sobre o próprio acontecimento do jogar (Grigorowitschs, 2011, p. 35).

Logo, o mundo social não é somente suspenso ou recriado no irreal, mas também transformado coletivamente e apresentado (ver o mundo real no jogo) na atividade lúdica. A criança, portanto, une na coletividade do jogo “diversas perspectivas na sua própria existência”, que tomam corpo na forma do “outro generalizado” (Grigorowitschs, 2011, p.122-127).

No processo da socialização através do jogo, a criança transforma o simbolismo e nele constitui as ideias, relações sociais e mentais. Entre os quatro e sete anos, o simbolismo coletivo surge como uma das três características apresentadas pelos jogos simbólicos, com os de ordem relativa, das construções lúdicas ordenadas e de imitação exata do real (Piaget, 2020, p.154-157).

Em Vigotsky (2010), o jogo e a brincadeira são representados pelo brinquedo, o qual é utilizado na superação de conflitos através da imaginação e imitação daquilo que era desejo imediato. O objeto é utilizado na solução de conflitos, na regularização das emoções pelas crianças. Nesse processo também ocorre o desenvolvimento da fala/ linguagem, pois essa funde-se com a ação simbólica em narração dos fatos e ações realizadas pela criança.

Portanto, para as crianças o jogo é uma livre escolha, no qual desafios surgirão para serem resolvidos, sendo assim, constitui-se como um brinquedo para superação de conflitos internos. Durante o jogo, a criança experimenta e representa o mundo real, agindo simultaneamente sobre sua linguagem, ambiente e objeto. Esse ambiente irreal no real é construído pela criança, geralmente, no coletivo e através da imaginação ao representarem personagens fictícios.

Toda essa base teórica sobre jogos, ajuda a definir o Livro-jogo, mas existe um dos seus princípios que carece mais enfoque: a regra e mecânica. Essas terminologias, parecem sinônimas, mas não são, pois segundo Munhoz e Battaiola (2018) regras são conceituais, nelas estão os objetivos, procedimentos, ações e restrições do jogo; e as mecânicas são operacionais, os elementos que oportunizam a aplicação das regras pelo jogador no jogo.

Segundo Huizinga (2014) e Caillois (2021) todo jogo tem regras, as quais devem ser seguidas para não “estragar” a partida. Semelhantemente, Vigotsky (2010, p. 112), afirma não existir brinquedo sem regras de comportamento, mesmo que não sejam formalmente estabelecidas. Enquanto isso, para McGonigal (2017, p. 291-292) “a mecânica dos jogos também permite aumentar a dificuldade das atividades e introduzir inovações, de modo que elas permaneçam desafiadoras e revigorantes”, assim, dessa mecânica é gerado o movimento e as sensações no jogo.

Especialmente tratando-se de Livro-jogo encontramos estudos que citam o sistema de regras (comum nos jogos de RPG) e suas *Mechanics-Dynamics-Aesthetics* (MDA), possíveis através das *affordances* segundo Caparelli, Serrano e Pedrosa JR (2021). A jogabilidade do Livro-jogo é originário do RPG, dele vem o “Sistema de Regas”, um dos primeiros desse tipo foi Dungeons & Dragons (D&D), criado por Gary Gygax e Dave Arneson.

Na mecânica de jogo do D&D, o jogador constrói seu próprio personagem que irá interpretar, cujos atributos (habilidades e destrezas) e a rolagem de dados, definirá o sucesso ou insucesso na aventura imaginária. Por isso, se é utilizado o “Livro do jogador”, já os demais personagens da história e situação são comandadas pelo “Mestre do Jogo”, o qual narra a história e possui um certo poder sobre a aventura (Quevedo, 2017, p. 25-31).

O conceito *Mechanics-Dynamics-Aesthetics* (MDA), apresentado pelos *designers* de jogos Robin Hunicke, Marc LeBlanc e Robert Zubeck (2004), para o estudo de jogos, pode auxiliar a análise do Livro-jogo, enquanto jogo com sistema próprio, pois, “as metodologias de *design* orientam o processo de pensamento criativo e ajudam assegurar um trabalho de qualidade” de qualquer artefato (Hunicke; Leblanc; Zubeck. 2004, p. 1).

Segundo os autores, a mecânica são todos os elementos do jogo “ao nível da representação de dados e algoritmos”, ou seja, as informações que compõem o jogo e as quais permitem interação e mudança por parte do jogador. A dinâmica está relacionada ao comportamento do jogador durante a “execução das mecânicas”, o que podemos entender como as consequências ou resultados de cada mecânica. Por fim, a estética são as respostas subjetivas do jogador, suas emoções “quando ele interage como o sistema do jogo” (Hunicke; Leblanc; Zubeck, 2004, p. 3).

Portanto, os elementos MDA se conectam e se relacionam, uns com os outros, na experiência do jogo, conduzindo as ações do jogador. Aprofundando o conceito, especificamente a estética, oito tipos podem ser encontrados, tais como: a) sensação; b) fantasia; c) narrativa; d) desafio; e) *fellowship* (coletividade); f) descobertas; g) expressão; e h) submissão (Hunicke; Leblanc; Zubeck, 2004, p. 3).

Caparelli, Serrano e Pedrosa JR (2021) relacionaram o modelo MDA com o conceito de *affordances*, através de fundamentação teórica e conhecimentos exploratórios do *Livro-jogo*, conforme descrito a seguir:

O livro-jogo buscou, no RPG tradicional, a base para sua mecânica, mas adaptou esta para tornar possível executá-la dentro do conceito do gamebook. Com o auxílio das *affordances*, os *gamebooks* se reinventaram sem a necessidade de mudanças em seu suporte: o livro. Com criatividade e inovação, foi possível resolver questões mecânicas, dinâmicas e estéticas, usando as *affordances* presentes no livro (Caparelli; Serrano; Pedrosa Jr, 2021, p. 74).

Inicialmente os *gamebooks* possuíam uma mecânica simples de tomada de decisão, somente com a incorporação das regras de combate do RPG a aventura passa a ter mais ação. Contudo, foi preciso garantir a jogabilidade na versão analógica da proposta de Livro-jogo, como solução os *designers* e autores utilizaram as *affordances* do livro impresso e, por fim, enquadraram nelas a mecânica, dinâmica e estética. Assim, no Livro-jogo, as *affordances* auxiliam na implementação das mecânicas, as quais geram uma dinâmica que ativa uma determinada sensação estética.

Convém destacar que as *affordances* são consideradas por Norman (2006) como o conjunto de possibilidades de interação proporcionadas por um objeto, e podem ser ou não percebidas pelo humano através dos seus sentidos. Elas podem ser classificadas em explícitas, escondidas e intuitivas, mas independente de como expostas ou percebidas, sempre serão *affordances*.

Portanto, como afirmam Costa e Marrar (2016, p. 364), as *affordances* são, na verdade, um “recursos do meio, que podem ser percebidos tanto em ambientes e objetos naturais, ou seja, que não foram modificados pelo homem, como também, em ambientes e objetos criados pelo homem a partir do ambiente natural”. Neste pensamento a pessoa recorre de um recurso quando o percebe e compreende sua funcionalidade.

3.3 O LIVRO-JOGO COMO UM POTENTE RECURSO PEDAGÓGICO?

Você poderia responder se toda obra do universo literário é ou será utilizada como recurso pedagógico? A palavra ‘toda’ talvez nos emudeça, mas ‘algumas’ encaminha-nos para um provável ‘sim’, entre elas está o Livro-jogo. Segundo Malta (2018, p. 12) atualmente, pensa-se que “a literatura não só é arte designada pela categoria estética, mas também conteúdo lecionado no âmbito escolar, onde os indivíduos estudam diversos autores e as obras com aspectos e manifestações da natureza e do ser humano”.

Além da literatura, diferentes jogos, também, são explorados com fins educativos para auxiliar no processo de aprendizagem. Sabemos que “não é papel do jogo educar, e sim gerar um complexo sistema que permita a reflexão; afinal, são as escolhas do jogador que irão determinar o desfecho” (La Carretta *et al*, 2022, p. 10). Entretanto, do jogo ainda se é tirado a ludicidade e a liberdade, tornando-o apenas uma atividade pedagógica.

Nesse viés, o Livro-jogo por dispor de literatura e jogo simultaneamente, passou a ser analisado por professores e pesquisadores como um possível recurso pedagógico. Afinal, essa junção pode despertar o interesse de jovens da contemporaneidade, os quais são produtores de conteúdos, tão logo, não somente leem, mas buscam escrever suas próprias aventuras de forma lúdica.

Sua exploração permite a discussão de infinitos temas, além disso, as possibilidades de bifurcações podem conduzir o estudante, no papel de leitor-jogador, a decidir o melhor caminho a partir dos seus conhecimentos. Logo, o sucesso ou insucesso em uma aventura pode traduzir em uma avaliação (positiva ou negativa) do estudante em certa disciplina e sobre determinado assunto.

Visto que, durante a pesquisa, foram encontrados trabalhos onde o Livro-jogo é abordado com enfoque didático-pedagógico, desdobrando discussões sobre assuntos como: ensino e aprendizagem (técnico, integrado e de física); educação (matemática e financeira); mudanças climáticas; desinformação; formação pedagógica e; recurso para crianças com TDAH desenvolverem suas funções executivas.

Contudo, a possibilidade pedagógica do Livro-jogo vai além do conteudismo, segundo Quixaba, Lins e Tavares (2018, p. 195), “o Livro-jogo exerce essa função lúdica, de mediação simbólica na relação da criança com o livro e promove, como consequência, uma maior aproximação entre ela e o universo da linguagem escrita”. Isso porque, a criança enquanto sujeito brincante, desenvolve-se no universo lúdico, afinal, suas aprendizagens estão vinculadas com esse estado pleno do prazer atingido no ato do brincar.

Então, é onde o processo de alfabetização, por exemplo, torna-se mais significativo, com maior engajamento dos estudantes. De tal forma, a experiência do Livro-jogo, oportuniza a construção de novos leitores, desta vez mais ativos durante as leituras (Quixaba; Lins; Tavares, 2018, p. 196). Portanto, o Livro-jogo surge como recurso pedagógico cuja intencionalidade educativa é proporcionar o lúdico, a leitura, a escuta e o protagonismo infantil. Através dele, a história tem por objetivo viabilizar a viagem do leitor-jogar a interpretar papéis imaginários, os quais podem intervir nas histórias, e assim constroem suas próprias aventuras. Uma narrativa que não precisa de moral, mas apenas do prazer de vivê-la, com suas alegrias e frustrações, sentimentos comuns em jogos.

O Livro-jogo é um recurso tecnológico encontrado em formato analógico e digital. Na versão não física, a sua estrutura não linear (ramificações) são apresentadas e acessadas através de *links*. Além disso, na ambiência virtual se pode trabalhar a capacidade imaginativa, a formulação de hipóteses e sobretudo o protagonismo do estudante ao possibilitar que esse construa seu próprio Livro-jogo por meio de aplicativos como o *Twine*. Nesse *software*, a sua ergonomia “potencializa o ambiente de trabalho, diante de uma abordagem discreta na criação das narrativas, proporcionando a exploração textual e a criação” (Lima *et al*, 2021, p.4).

Assim, o Livro-jogo pode ser utilizado como recurso para aproximação das crianças do mundo digital e dos *games* com a ambientação dos livros e da literatura. Essa ponte, entre tecnologia digital e obra literária é possível com o Livro-jogo, por existirem versões analógicas e digitais e por sua base de sistema de jogabilidade ser o RPG que também é encontrado no analógico e digital. Além desse recurso fazer parte da chamada cultura *geek*, apaixonada por tecnologia, games, animes, RPG, Aventuras Solos, Ficção Interativa e Livros- jogos.

Nas versões analógicas, existem obras a ser exploradas no âmbito escolar, essas são especialmente vendidas pela editora Jambô, de autores como: Steve Jackson, Ian Livingstone, Jonathan Green, Guilherme Dei Svaldi, Lucas Borne, Athos Beuren, Éder Gil, Mark Smith e Jamie Thomson. Também, encontramos publicações pela editora AVEC, como os livros do escritor Jorge Valpaços. Na variação digital temos trabalhos independentes a citar: “Salve a Natureza, Curupira” do design de jogo Fabiano Napolini; e o aplicativo ‘Biblioteca Libro-juegos de rol interactivos’, para criação e leitura de Livros-jogo.

Contudo, o Livro-jogo, enquanto obra literária, nunca deverá perder sua função de: estética, deleite, lúdico e prazer. Caso contrário, tornar-se-á apenas um recurso pedagógico, sem a riqueza do universo literário e apenas com as limitações de barreiras didáticas e disciplinares. Mais do que qualquer objetivo específico pedagógico, conteúdo curricular, aprendizagem e

moral, o Livro- Jogo deve ser viabilizado para o contato prazeroso dos estudantes com sua narrativa.

Nesse aspecto, no âmbito educacional o/a professor/a tem importante papel, pois com crianças pequenas a leitura de um Livro-jogo não é um ato solitário, pelo contrário, requer mediação e ocorre no coletivo de forma compartilhada. Essa partilha não é somente da história, mas do prazer de ler, afinal para Madi (2006, p. 50) um mediador de leituras precisa ser um leitor que gosta do ato de ler. Essa leitura, no entanto, aqui, é entendida em um contexto como a descrita por Gracia (2006, p. 16):

Ler é...
 Desabotoar vontades
 Mapear dúvidas Instigar os olhos adiante do que se vê
 Perguntar respostas adormecidas
 Responder perguntas escondidas
 Desacomodar certezas
 Empurrar limites do saber
 Alterar horizontes da utopia pessoal
 Soprar o pó dos sonhos
 Cruzar fronteiras do conhecimento
 Desvelar segredos da aventura humana
 Alavancar novos entendimentos
 Dar lucidez à pluralidade das emoções
 Desviar das pedras no meio do caminho
 Dar vozes ao silêncio Inventar caras para os desejos
 Vestir de palavras as idéias dor (Gracia, 2006, p. 16).

Essa sensibilidade do mundo surreal, realizável na imaginação e de encantamento das crianças, tem potencial de ser mediado pelo/a professor/a através da experimentação do Livro-jogo. Isso com a abertura das possibilidades do “pode ser”, imaginados pelas crianças ao sugerirem novos percursos, características, surpresas, entre outros, além dos propostos pelo autor. Também, através de uma leitura afetuosa, e não silenciadora, capaz de despertar olhares, expressões, escuta atenciosa e comentários, os quais tornam a história muito mais interessante.

Mais especificamente, considerando as características do Livro-jogo, recordemos os pensamentos de Huizinga (2018) e Caillois (2017), acerca do jogo precisar do voluntarismo; pois, o estado lúdico carece do querer, uma história ou um jogo precisam ser desejados pelo leitor e pelo jogador. Isso implica na necessidade de existência do desejo de viver a aventura, mergulhar na história, superar os desafios, alegrar-se e frustrar-se como em qualquer jogo. O leitor-jogador precisará exercitar a imaginação, a conduzir a sua narração da história, sendo um co-autor da história-jogo. Assim, as crianças precisam de livros para se formarem leitoras ávidas, e isso só se constituiu no prazer e acesso às obras.

4 CRIANÇAS PRECISAM DE EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS, NÃO DE CARTILHAS

“A maturidade do homem
consiste em ter reencontrado
a seriedade que em
criança se colocava
nos jogos..”

Friedrich Nietzsche²³

A ampliação das situações imaginárias é imprescindível para a formação social da mente e o desenvolvimento das crianças como sujeitos a descobrir e intervir na sociedade e a produzir cultura. Entretanto, esse brincar livre, sério e complexo, ainda é desvalorizado pelos adultos, os quais, em muitos momentos, reprimem as crianças e anulam o seu estado lúdico.

Essa repreensão é encontrada nas famílias, nas escolas e até dentro de alguns textos literários, ricos de “controles” e “medos” apresentados às crianças como moral nas histórias. Além disso, a cultura infantil do brincar é colocada no esquecimento em obras que visam apenas ensinar algo para as crianças, onde os conteúdos sobressaem, enquanto o enredo criativo, inventivo é totalmente negligenciado. Esse se torna mais um paradidático, aplacando qualquer apreço da criança pelo universo literário.

Podemos compreender que isso, ainda, é reflexo do fato da infância e crianças serem uma “recente descoberta da humanidade”, as quais, durante séculos, estiveram ocultadas pelos interesses e percepção egocêntrica do adulto. Na modernidade e com as ações do capitalismo, o conceito de criança e infância foram construídos (Kramer, 2007, p. 14) e segundo Amarilha (1997, p. 46) este processo surgiu no final do século XVIII, com a Revolução Francesa e a industrialização.

Desta forma, emergiu a busca pela criação de uma literatura infantil, não com interesse de atender as carências das crianças, mas tornar os adultos, em especial as mulheres, mais operantes no mundo capitalista (Bujes, 2001, p. 57). Mais especificamente, Amarilha (1997, p. 46) revela-nos, a história da literatura infantil no Brasil, na qual ocorria a escolha didática tecnicista dos textos nas escolas, sendo geralmente cartilhas.

É somente em fins do século XVIII que se consolida um conceito mais específico do que seja infância. A necessidade de educar essa nova geração e introduzi-las nos moldes civilizatórios que se impunham, com a Revolução Francesa e o processo de

²³ NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Além do bem e do mal ou prelúdio de uma filosofia do futuro**. Curitiba: Hemus Livraria, 2001, p. 81.

industrialização, em toda Europa, criavam também espaço para a produção cultural ao público emergente. Nasce, assim, uma literatura de cunho didático, em que o lúdico é apenas um recurso para instrução (Amarilha, 1997, p. 46).

Esse viés meramente didático da literatura infantil, de modo a ensinar algo (conteúdo, valores, moral ou ensino da língua), foi durante muito tempo o objetivo principal das contações de histórias nas escolas (Neitzel; Martins, 2016, p. 17- 23). Assim, ao mesmo tempo, em que o conceito de infância começa a ser composto, o desrespeito ao seu Ser criança continua, porém, com o olhar de um poder que foi ganhando cada vez mais força: o Estado. Nesse cenário ainda dualístico e conflitante, característico de toda mutação, brotam as tentativas de criação de produtos para as crianças, mas apenas para atender as necessidades do mundo adulto: instruir as crianças.

Contudo, estudos sustentáculos como os de Freud, Piaget e Vigotsky, trazem à humanidade um entendimento mais profundo sobre a criança e a infância. Logo, a partir da última década do século XX, os livros infantis ganham “a cara da criança”, saindo do aspecto meramente didático, e partindo para uma perspectiva lúdica, conforme descreve Neitzel e Martins (2016):

O livro de literatura a partir da década de 1990 passou por profundas mudanças no que diz respeito a sua materialidade, ele pode apresentar dobraduras, relevo, texturas, ou seja, diversas camadas que ampliam as possibilidades de interação do leitor com o texto. O livro passa a ser composto por dobras, fragmentos e dinâmica própria de uma narrativa hipertextual que se compõe de enigmas (Neitzel; Martins, 2016, p. 27).

Assim, com base em pesquisas como dos autores citados, as instituições e sistemas educacionais inclinam-se em busca de inteirar-se melhor sobre a criança, reconhecendo-a e respeitando-a como um ser lúdico e interativo. Além disso, os produtos infantis precisam dialogar mais com o mundo imaginário e brincante das crianças.

Deste modo, a literatura infantil contemporânea começa a ser delineada, tendo mais interesse (revisão e revitalização) de gêneros como fábulas e contos (Neitzel; Martins, 2016, p. 26). Bem como, sua própria composição física, havendo variedade de livros infantis (sonoro, tátil, brinquedo, imagem, interativos, *pop-up*, jogo, entre outros), com mais recursos à ludicidade. Essa composição diversa do livro infantil deve ser capaz de desafiar as crianças, através de “um material que exige atos de investigação” (Neitzel; Martins, 2016, p. 45-46).

Nessa perspectiva, a literatura infantil contemporânea interessa-se por toda composição do livro, não somente a palavra, mas também o visual, estético e material, como relata Neitzel e Martins (2016):

Na literatura contemporânea, texto verbal e ilustração são espelhos que tendem a multiplicar personagens, elementos variados, cores, enfim, elementos que constroem uma malha textual plural e multilinear que dialogam entre si. Um texto que explora as múltiplas possibilidades da visualidade desloca o sujeito da sua realidade, leva-o a experimentar sensações diversas e a colocar o corpo à prova para ver, sentir, cheirar, ouvir e degustar o mundo pelas vias sinestésicas (Neitzel; Martins, 2016, p.18).

Segundo Amarilha (1997) atualmente a literatura infantil brasileira já considera a criança, bem diferente do seu início, cujo objetivo era servir ao adulto na tarefa de aculturá-las às exigências da sociedade. Assim, a literatura infantil exerce a função de educar na perspectiva formativa e não escolarizada de avaliações somativas (Amarilha, 1997, p. 48- 49). Como nos adverte Sacristán (2000), a educação moderna precisa estimular concomitantemente a linguagem (a fala - escuta, a leitura - escrita), pois ambas são indissociáveis e fundamentais para nossa cultura.

Vale ressaltar que a grande problematização não está no aspecto do livro ensinar algo às crianças, mas na imprescindível ação de dialogar com elas. Pois, antes é preciso escutá-las, ou seja, o que realmente as crianças desejam ler: histórias de astronautas, fadas, duendes, unicórnios, mundos fabulosos ou contos africanos? Como as crianças querem ler: através da escuta afetuosa e compartilhada? Ainda mais, o que as crianças expressam sobre suas relações com os livros e as histórias? A leitura e sua mediação requer prática investigativa, reflexiva e crítica, como descreve Oliveira e Santos (2020):

Nesse sentido, a leitura é intercrítica, quando considera possibilidades, sem fundamentá-las apenas em crenças endógenas. É autônoma, como assevera Freire (1988), quando se torna processo de elaboração, reelaboração e criação, recriação constante de si, no mundo, e é situacionada, no sentido de saber-se parte de um contexto local e, também, global. Essas características associadas à leitura e, mais especificamente ao leitor, apresentam uma forma complexa de ler, que redundando numa forma complexa de mediar a leitura. (Oliveira; Santos, 2020, p. 233).

Deste modo, somente a mudança de recursos, como vastos livros interativos, não basta, é preciso transformação na mediação de quem lê para as crianças. Afinal, nas relações de leitura, é preciso superar o autoritarismo, a didatização mecânica e os livros apenas nas mãos dos adultos; para a realização de uma leitura afetuosa, dialógica e dos livros cada vez mais nas mãos das crianças. Deste modo, elas podem explorar esse recurso em brincadeiras, leituras, construção de suas histórias e desenvolverem o protagonismo do ato de ler.

A literatura infantil é recheada de contos, fábulas e histórias que desenham a imaginação, sonho e curiosidade das crianças. Elas com olhar ingênuo e curioso descobrem cada detalhe da existência e fazem suas próprias leituras de mundo. Talvez, para escrever um livro infantil, seja preciso ter um olhar investigativo e carinhoso da forma como as crianças

agem e pensam, estejam elas em pares ou sozinhas. Do mesmo modo, pode ser um momento de reencontro com as memórias da infância em uma espécie de viagem introspectiva.

Como já explicado neste texto, as crianças desenvolvem a imaginação, pensamento e linguagem ao interagirem com os livros. Isso ocorre, na exploração de um objeto transformado em brinquedo, em que se pode folhear ou construir coisas; na leitura apoiada nas imagens; nas escutas de histórias contadas; e na leitura decodificada das palavras com a compreensão do texto. Assim, as crianças interagem com autonomia e iniciativa porque jamais são passíveis à descoberta do mundo, seja real ou fictício. Deste modo, o adulto, sobretudo o educador/a, não pode restringir os recursos lúdicos das crianças, pois, seria empobrecer ou limitar seres tão complexos. Pelo contrário, precisamos aprender com elas e sua capacidade de interagir com as mais distintas linguagens.

Temos em nossa história literária infantil uma lista, muito nobre, de escritores capazes de dialogar com as crianças e deixarem imóveis seres tão ativos, fixadas à atenção de histórias lidas. Obras infantis de Vinícius de Moraes, Ziraldo, Maria Clara Machado e Ruth Rocha, por exemplo, são atemporais e, por certo, continuarão a nutrir o imaginário de avós, pais e filhos. Além, é claro, de clássicos mundiais, como 'Alice no País das Maravilhas', 'O Mágico de OZ' e 'O Pequeno Príncipe'. Também, histórias cada vez mais plurais e menos eurocêntricas como 'O Mar de Manú', de Cidinha da Silva e 'A Galinha Conquém', de Vanda Machado; livros os quais já tive o privilégio de apreciar com minhas crianças da Pré-escola.

Diante de um repertório vasto, me detive ao estudo e reclino meu interesse, àqueles cuja interação concretiza-se e materializa-se na intencionalidade da proposta do autor, empolgando crianças, estimulando sua imaginação, criatividade e capacidade de escolha: o Livro-jogo. Esse, mediante objetivos didáticos e estéticos, valoriza a imaginação do seu leitor-jogador, a unir o ler e jogar.

4.1 FAZ DE CONTA QUE VOCÊ É O HERÓI DA HISTÓRIA NAS ESTRELAS

Quem não compreende a importância do brincar na vida da criança, considera tal cultura infantil como um passatempo, um momento não sério. Na esfera educacional pode ser compreendido como algo não pedagógico, sem significância e sem aprendizagem, diferente dos conteúdos escolares. Contudo, em Vigotski, é através do brincar que a criança constrói sua linguagem, pensamento, soluciona problemas, supera frustrações, relaciona-se e intervém no mundo. Nesse aspecto, o faz de conta, a brincadeira, o brinquedo, o jogo, a imitação e o brincar, ainda que tenham suas distinções, se encontram no desenvolvimento da criança.

Na fase pré-escolar, essa descoberta lúdica ocorre de forma cooperativa, mediante a construção coletiva de regras e estratégias pelas crianças. Nesses espaços, a brincadeira solitária resiste pouco às aproximações dos pares, brincar nessa etapa é brincar com alguém. Entre os quatro e cinco anos, a principal brincadeira envolve o uso da imitação, imaginação e regras. Esse jeito de brincar é chamado por Jean Piaget de jogos simbólicos, os quais “expressam-se através do fantástico mundo do “faz de conta” e da ficção e se estendem do aparecimento da linguagem até por volta dos seis ou sete anos” (Antunes, 2017, p. 15-17).

Segundo Murray (2003, p. 140) o jogador narra suas ações durante o jogo, tudo bem semelhante com a realidade, e sempre desempenha o papel protagonista. Então, o jogo de representações de papéis coloca em evidência, ainda mais, o elemento narrativo existente em todos os jogos. Nele o jogador, independente do papel (vilão ou mocinho), se sentirá a todo instante o protagonista do seu jogo imaginário, suas ações serão continuamente imprescindíveis para o brincar coletivo.

Esse drama simbólico “não configura uma atividade simbólica em sentido pleno”, pois o objeto que representa e o que é representado estão ligados, conectados no ato do brincar (gestos imitativos) que se apodera da realidade para viver o imaginário. (Vigotski, 2007 *apud* Bragagnolo; Dametto, 2020, p. 368). Assim, Vigotski (2008, p. 63-64) chama esse jogo de “fazer de conta” como jogos de situação imaginária, nos quais a criança representa um papel e obedece regras, sejam pré-estabelecidas ou construídas colaborativamente durante o brincar.

Em resumo, o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um "eu" fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (Vigotski, 2008, p. 67).

Portanto, a criança não será a mesma após o jogo, ela modifica seus desejos através dos papéis encenados e as regras as quais precisou cumprir. Porquanto o jogo é uma experiência de aprendizagem significativa, no qual a complexidade da resolução de problemas ocorre pela experimentação, pela sequência razão/ significado/ação descrita por Vigotski (2008, p. 67). Essa experiência revela muito da realidade de cada criança, “de onde extrai os modos de agir, a dinâmica das relações interpessoais, as falas, os gestos, as regras de conduta socialmente observáveis, etc” (Bragagnolo; Dametto, 2020, p. 366-367). Sobre essa breve análise, Lima (2021) afirma:

Precisamos uns dos outros para trocas simbólicas, para partilhar significados, explorar ideias, para acolher e sermos acolhidos. Somos seres de emoção e de afeto. Por isto, criamos cultura e pela cultura também criamos comportamentos, paradigmas, rituais e formas de relacionamento em contexto diversos (Lima, 2021, p. 19).

A importância das relações interpessoais para imitação e construção do faz de conta das crianças é percebida também nas rodas de leitura e contação de histórias. É nesses momentos de jogo simbólico onde a criança irá superar seus conflitos, criando formas e representar papéis (Bizzotto; Aroeira; Porto, 2010, p. 15).

Nesse caso, as crianças podem adquirir as habilidades comuns aos poetas, descritas por Aristóteles, tais como “imitar os mesmos objetos, seja narrando-os - quer assumindo a personalidade de outro personagem [...]”. O filósofo adverte-nos mais acerca da imitação, afirmando: “ao homem é natural imitar desde a infância - e nisso difere ele dos outros seres, por ser capaz da imitação e por aprender, por meio da imitação, os primeiros conhecimentos -; e todos os homens sentem prazer em imitar” (Aristóteles, 2000, p. 39-40).

O ato de imitar os seus pares e o/a professor/a é uma liberdade corporal e de expressividade, na qual as crianças fazem descobertas de si, do outro e do mundo. Nas rodas de leitura, através do olhar para o outro, as crianças transitam entre as representações de papéis e as leituras coletivas. Não somente a expressão corporal e a imitação viabilizam o faz de conta nas rodinhas de leitura e contação de histórias, mas, também, o som e a imagem. Afinal, a narrativa verbal é um convidativo jogo simbólico reforçado pelo caráter lúdico e interativo das ilustrações (Machado, 2009, p. 75).

Portanto, o faz de conta carece de recursos imateriais, os quais auxiliam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Nesse viés, imitar pessoas, coisas, sons e interpretar ilustrações oportuniza novos experimentos e descobertas. Assim, as rodas de histórias na Educação Infantil reúne crianças, seres únicos, com suas próprias formulações de regras e uso da linguagem. Deste modo, ocorre um encontro de construção de sentidos e jogos simbólicos.

Na pesquisa sobre experiência de Livro-jogo com crianças pequenas, as narrativas criadas pelos autores das obras escolhidas, encontram com a imaginação da criança nutrida por suas vivências reais. Tão logo, as hipóteses de solução dos desafios, justificativa para vitórias ou derrotas podem ser verbalizadas com o misto ‘realidade’ e ‘imaginário’. Nesses momentos surge uma narrativa com a fusão de história real e ficção, representadas por falas como na resposta da leitura a seguir:

Pesquisadora - Vocês recebem uma chamada: é a gerente da estação espacial, que está pedindo que voltem o mais rápido possível. O caminho que costumam usar para voltar é longo demais. Que atalho vocês irão pegar? (leitura do trecho do livro ‘A Odisseia da Fobos’, de Roméo Hennion).

Sol - Ah! Já sei que atalho! A gente, no caminho das pedras pedregulhas, mas a gente tem que se desviar de todos os meteoros que vem pra cima de nós.

Pesquisadora - Será?

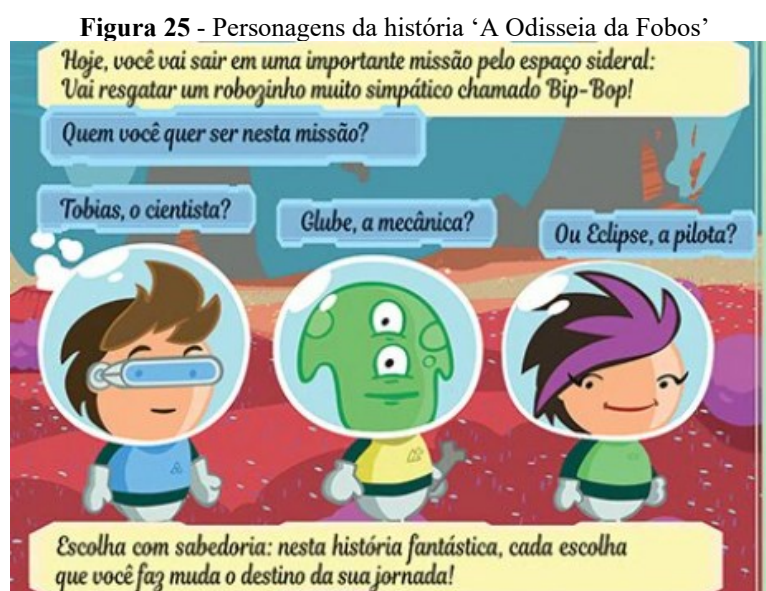
Sol - É, tem um monte de meteoro lá. Eu já fui lá uma vez.

A criança Sol afirmou ter estado no campo de asteroides, um dos caminhos da história que o colocava como protagonista. Além disso, definiu o caráter do seu personagem, ou seja, trazendo características além das sugeridas pelo autor.

Pesquisadora - Depois de uma longa caminhada, vocês veem o domo luminoso da colônia bem à sua frente. Vocês entram e começam a procurar por peças sobressalentes. O que você vai dizer para a sua tripulação? Vamos até o ferro-velho, ou eles também cuidam de robôs no hospital, ou aquele robô parece estar meio acabado, vamos ajudá-lo. (trecho do livro ‘A Odisseia da Fobos’, de Roméo Hennion).

Sol - Como eu sou bem bonzinho, eu vou dar uma chance para o robô e vou ajudar ele.

O livro ‘A Odisseia da Fobos’ permite ao leitor-jogador escolher entre três personagens: Tobias, o cientista; Glube, a mecânica; e Eclipse, a pilota, conforme **Figura 25**.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023)

Nessa aventura, a criança Sol escolheu ser Glube, cuja única característica pré apresentada pelo autor é ser uma mecânica lunar, mas Sol, através do faz de conta, elaborou e adicionou mais uma característica à personagem: o ser bonzinho. Além disso, esse novo “traço de personalidade” leva Glube a agir segundo suas características, ou seja, se fosse mau não ajudaria o robô.

Apesar do Livro-jogo ser focado mais no simulacro, *game*, competição e azar, o mesmo permite ao leitor-jogador caracterizar seu personagem que tomará decisões e participará de desafios, os quais nortearão a continuidade na história e o seu sucesso (Silva, 2019, p. 44). O Livro-jogo juvenil e adulto, traz essa possibilidade de “imaginar ser”, bem nítida na liberdade de escolha e formulação do personagem a ser vivido na história através do preenchimento do inventário e ficha de herói, o qual permite ao leitor-jogador definir as características do papel que irá desempenhar.

Esse brincar natural do mundo infantil, pode, gradualmente, no processo de escolarização e socialização, ser esquecido pelas pessoas. Deixamos, geralmente, ao longo do tempo, a prática de brincar devido às ocupações da vida adulta. No entanto, a necessidade do estágio lúdico jamais deixa o ser humano, como descreve Stuart Brown (2009):

Na idade adulta, o cérebro não se desenvolve tão rapidamente e o impulso para brincar pode não ser tão forte, por isso podemos passar bem sem brincar a curto prazo. Nosso trabalho ou outras responsabilidades muitas vezes exigem que deixemos a diversão de lado. Mas quando a brincadeira é negada a longo prazo, o nosso humor fica sombrio. Perdemos o senso de otimismo e nos tornamos anedônicos ou incapazes de sentir prazer sustentado. Há evidências laboratoriais de que existe um déficit de brincadeira muito parecido com o bem documentado déficit de sono. E assim como um déficit de sono gera uma necessidade de sono extra de “recuperação” para recuperar o atraso, [...] evidências anedônicas de pais e professores, bem como dados coletados em muitas histórias de brincadeiras de adultos que conduzi, indicam que os humanos também sentem uma vontade muito mais intensa de brincar quando ficam muito tempo sem jogar. (Brown, 2009, p. 42-43, tradução nossa).²⁴

Assim, o brincar é necessário a todas as pessoas, não apenas na fase da infância, mas também na vida adulta. Nesse aspecto, o Livro-jogo proporciona ao adulto o reencontro com a brincadeira da interpretação de papéis, prática comum às crianças. A interpretação de papéis, com base no imaginário, é um recurso utilizado para compreensão do mundo e superação de

²⁴ As adults, the brain is not developing as rapidly and the play drive may not be as strong, so we can do well enough without play in the short term. Our work or other responsibilities often demand we set play aside. But when play is denied over the long term, our mood darkens. We lose our sense of optimism and we become anhedonic, or incapable of feeling sustained pleasure. There is laboratory evidence that there is a play deficit much like the well-documented sleep deficit. And just as a sleep deficit generates a need for extra “rebound” sleep to catch up, [...] anecdotal evidence from parents and teachers, as well as data gathered in many adult play histories I’ve conducted, indicate that humans also feel a much more intense desire to play when they have gone a long time without it.

conflitos. Essa brincadeira de ser “papai”, “mamãe”, “a professora”, “o herói da história”, entre outros, é um mecanismo lúdico de algo muito sério para as crianças: estruturação do pensamento. Já para os adultos, esse brincar de imaginar aventuras fantásticas, de sermos personagens a superar limites, pode auxiliar no humor e bem-estar.

4.2 LUGAR DO LÚDICO, ESTÉTICO E RELACIONAMENTO: A RODA DE LEITURA

Enquanto o sol aquece os planetas e é um dos elementos fundamentais para vida na Terra; as histórias são umas das bases de estimulação da imaginação das crianças. O sol se encontra centralizado no Sistema Solar, já as histórias nas turmas da Educação Infantil, são exploradas, também, no centro das Rodinhas de Leitura e Contação de Histórias. Esse círculo mágico para as crianças, foi escolhido como principal espaço e tempo para realização da pesquisa, com objetivo de viabilizar o registro das informações, mais distanciamento das demais ações relacionadas com o ser professora e maior incorporação do ser pesquisadora.

Na Educação Infantil, a leitura e contação de história ganha lugar de destaque, sendo parte integrante da rotina escolar das crianças pequenas. Nessa nova pedagogia listada por Molcho (2007, p. 180), a postura corporal de autoridade do professor para com o aluno é abandonada e todos podem mover-se com liberdade de expressão, como exemplificado na **Figura 26**.

Figura 26 - Crianças e professora na Rodinha de Leitura e Contação de História



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

Essa comunicação antiautoritária é comumente percebida nas rodinhas de novidade, conversa, contação ou leitura de histórias. Tais momentos garantem uma maior aproximação das crianças com seus pares e a professora. Também neles, o acolhimento é feito, geralmente, com cantigas sobre o que há de ocorrer, como o exemplificado no QR Code da **Figura 26**.

Sobre esse momento mais democrático, em que todos ouvem, falam e se expressam livremente, é mencionado por Molcho (2017):

O professor conta uma história, e as crianças estão sentadas em círculo, no chão, junto dele. Há diversidade, dinâmica e possibilidade de movimento. Dentro do que se oferece, cada criança pode escolher, pode expressar-se e assim se tornar mais livre também para dar vazão a seus sentimentos (Molcho, 2007, p. 180).

A postura corporal e expressividade utilizada pela professora da Educação infantil, é um recurso para manter a atenção das crianças. Afinal, “as crianças, fortemente dependentes da emoção, desanimam com facilidade quando a voz e a mímica não carregam nenhuma expressão que dê vida às informações” (Molcho, 2007, p. 180).

Por isso, durante a leitura dos livros não lineares nas rodinhas, na busca da atenção das crianças, recorri à entonação, expressão facial, pausas dramáticas e sobretudo perguntas, afinal as crianças se empolgavam mais ao expressarem suas ideias com relação à história. Esses recursos, de certa maneira, contribuíram para manter os participantes engajados nas histórias multilineares, as quais apresentam narrativas mais longas.

No entanto, não é somente a atenção que a professora consegue desenvolver nas crianças pequenas ao contar-lhes uma história cheia de expressividade, ela também, desenvolve a linguagem de seus educandos, como bem relatam Bizzotto, Aroeira e Porto (2010):

A linguagem é adquirida tanto nos atos de fala em que a criança é um dos participantes, como na participação passiva, em que ela observa as falas dos adultos que estão ao seu entorno. A apropriação da linguagem ocorre durante atos em que também “falam” os gestos, os olhares, a postura corporal, o corpo como um todo. (Bizzotto; Aroeira; Porto, 2010, p. 56).

Com base nessa interação simbólica, a criança constrói sua cultura, ora imitando o outro, ora inventando novas formas de fazer e perceber o seu mundo. Como afirma (Lima, 2021, p. 19), o ser humano é cultural, capaz de se desenvolver através das interações desse fenômeno cultural e biológico. Assim, “a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão” (Soares, 2021, p. 26).

A pessoa pode até se isolar socialmente quando adulto, mas dificilmente fará isso na infância, pois é fundamental “a presença do outro - nas interações com a linguagem escrita,

ainda não totalmente familiar à criança pequena, faz-se constante” (Machado, 2009, p. 72). Portanto, por meio da relação afetiva com o outro e da linguagem, as crianças tornam-se ouvintes ávidas de histórias (Barbosa; Silva; Lima, 2019, p. 71). Também, como descreve Vigotski (2008), nessas relações lúdicas elas desenvolvem seus pensamentos e cultura.

Contar, ler e ouvir histórias fazem parte do nosso desenvolvimento humano e representam um alto grau de interação entre os pares, de troca e proximidade. Para uma história ser contada é preciso existir sujeitos que desejam se relacionar, um ouvir e o outro falar. Logo, o ato de “contar histórias é um exercício de intimidade. Uma relação profunda entre o narrador, a história e o ouvinte. Tendo como elemento principal a narrativa, o texto que é dito [...]” (Pessoa, 2001, p. 79 *apud* Barbosa; Silva; Lima, 2019, p. 59).

Por certo, a contação e leitura de história estará presente em toda nossa vida. Contudo, é na infância que essa arte ganha encanto e significado mais profundo, impactando o desenvolvimento do pensamento, linguagem e afetividade. Guardamos na memória, não somente o enredo e os personagens das histórias que nos contaram, mas também, toda linguagem corporal e, até mesmo, a entonação de quem leu o texto (Machado, 2009, p. 72).

Desta forma, através da leitura e a relação constituída na contação de histórias, as novas gerações são formadas: com afeto e imaginação. Assim, a linguagem oral é desenvolvida “no reconto de histórias, com aproximação das características da história original, no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem ajuda do professor [...]” (Bizzotto; Aroeira; Porto, 2010, p. 58).

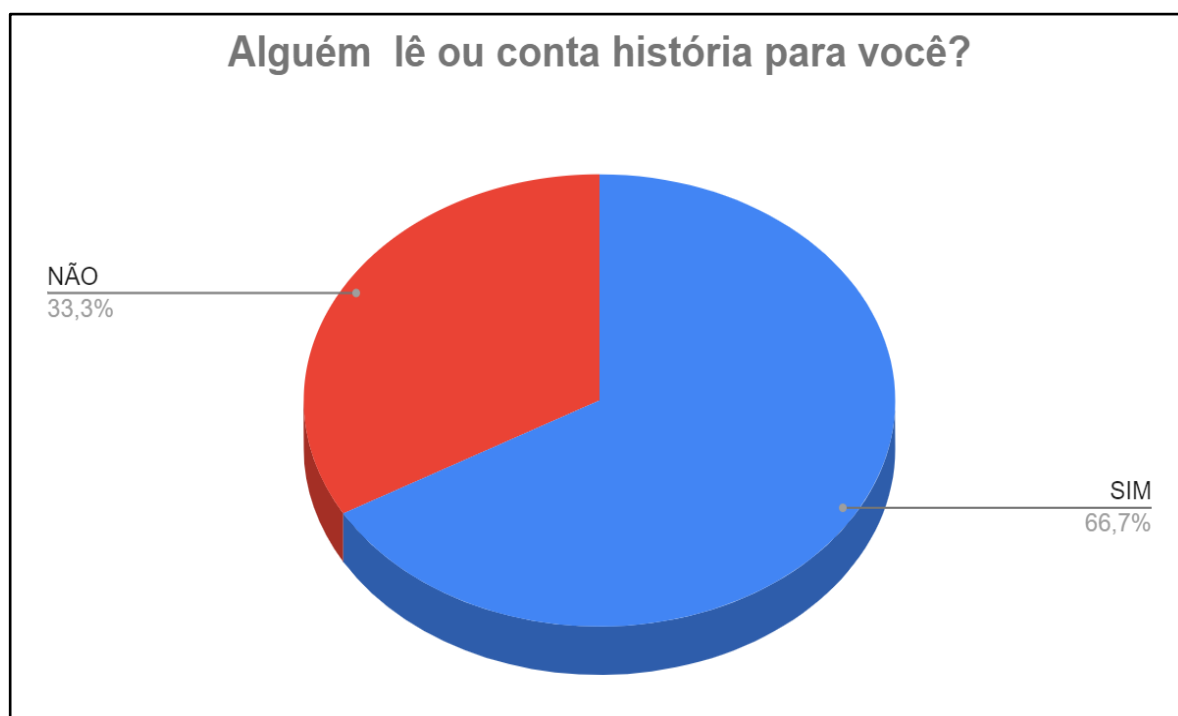
Essa “fascinação pelas narrativas começa na infância com os acalantos, as canções de ninar, as cantigas de roda, os contos contemporâneos e os da tradição oral, mas não pode parar por aí” (Barbosa; Silva; Lima, 2019, p. 72). Por outro lado, o simples fato de contar histórias para uma criança é, em si, uma manifestação de afeto (Barbosa; Silva; Lima, 2019, p.70). Por isso, as pessoas que contam histórias para as crianças geralmente têm algum vínculo afetivo com elas, como um familiar ou o/a professor/a.

A família precisa desempenhar sua contribuição no incentivo à leitura das crianças, oportunizando momentos de escutas significativas, aconchego e encantamento no ambiente familiar. Entretanto, Cavalcanti (2002) nos adverte, que o ato de ler para uma criança, nas famílias, está se tornando algo praticado com menos frequência, devido a questões de vida o tempo está voltado demasiadamente para as mídias e trabalho.

Com a pretensão de conhecer quais são os membros da família que leem e contam histórias para as crianças, por meio do Formulário Escuta Inicial das Crianças (Apêndice B), realizei algumas perguntas fechadas aos participantes da pesquisa, dentre elas: alguém lê ou

conta história para você? Se sim, quem? A síntese dessas respostas estão apresentadas nos **Gráficos 08 e 09**, e servem de base para a análise que a seguir:

Gráfico 08 - Percentual das crianças que afirmaram ter e não ter quem lê para elas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações tabuladas (2023).

A contação de história é um momento mágico para as crianças, no entanto, não é uma prática em todas as famílias e isso foi verificado no **Gráfico 08**. Essa é uma constatação preocupante devido à importância da leitura em família para constituição de leitores e estreitamentos de laços afetivos, como bem posiciona Cavalcanti, (2002):

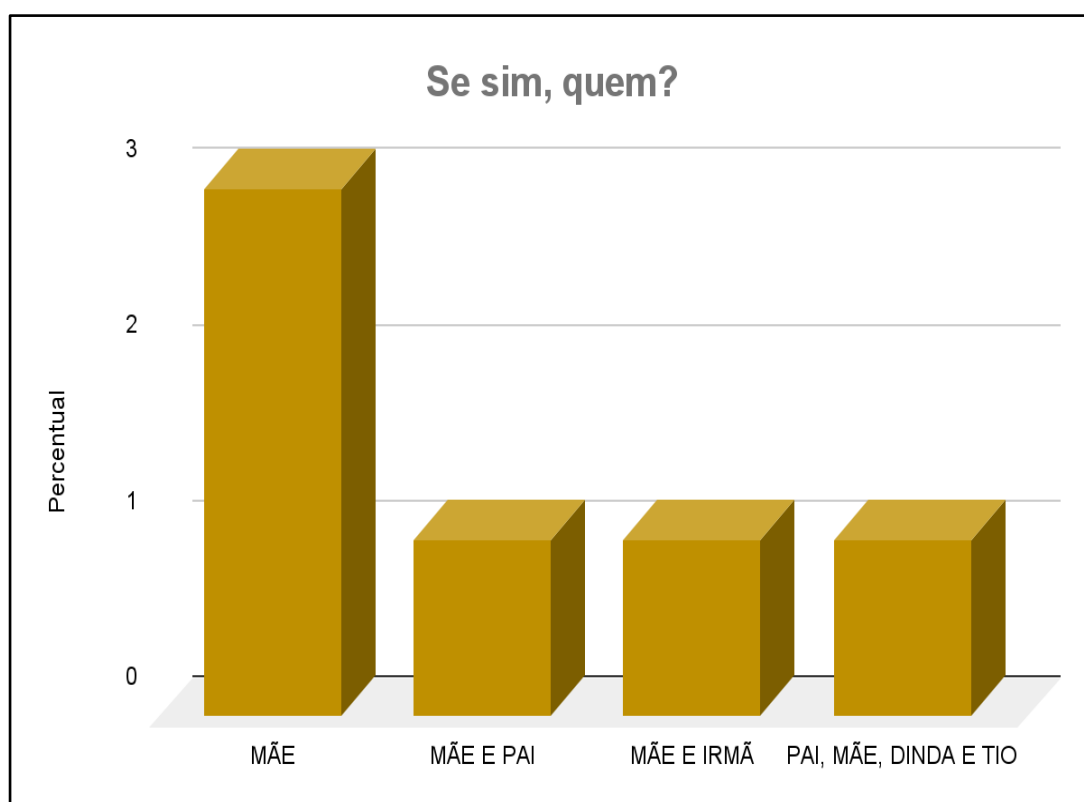
A importância da família na formação do leitor é imensa, visto que os primeiros anos da infância são marcados pelas relações desenvolvidas entre os pequenos e os grandes, pertencentes ao mesmo grupo de parentesco. É na família que se vai adquirir os primeiros hábitos, os valores e os gostos. Além da relação de dependência social que a criança tem com os familiares, existe também algo de essencial que somente é experimentado pelas vivências afetivas proporcionadas no ambiente familiar (Cavalcanti, 2002, p. 67).

Infelizmente, em muitas famílias inexistia a prática de leitura para os membros mais novos, o que foi percebido através do primeiro formulário de escuta das crianças. Nele, dos nove participantes ouvidos, cerca de 33,3% deles afirmaram não ter ninguém para lhes contar e ler histórias. Isso em turmas, nas quais estavam com um projeto em curso, intitulado “Maleta Literária”, cujo objetivo central era incentivar a leitura em família. Para tanto, ocorria o

empréstimo de livros às crianças para: a) levarem para casa; b) lerem com a família ou um responsável; c) recontarem a história e experiência para os colegas e professoras durante o momento da rodinha.

No entanto, o questionamento que levou 33% das crianças afirmarem não existir uma pessoa que conta e lê histórias para elas, é generalista por utilizar a palavra “alguém”. Como resultado isso implicaria até mesmo na figura do/a professor/a. Então, precisava saber onde estaria esse profissional na memória literária das crianças? Seria, portanto, que elas realmente não tinham ninguém a lhes oportunizar uma experiência literária? Bem, essa dúvida é sanada na apresentação das respostas às próximas perguntas. Assim, era preciso saber qual pessoa costumava ler para as crianças, as respostas semelhantes, exemplificam o adulto mais participativo na formação de leitores: a mãe. Isso está nítido no **Gráfico 09**.

Gráfico 09 - Respostas das crianças sobre quem lê para elas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações tabuladas (2023)

No **Gráfico 09** o grande destaque está na aparição unânime da mãe como a pessoa dedicada à prática milenar de leitura e contação de história para as crianças pequenas da família. A figura do pai aparece apenas duas vezes e em nenhuma delas sendo o único responsável por tal tarefa. Outros personagens citados pelas crianças foram: irmã, madrinha e tio. Portanto, na

segunda pergunta “se sim, quem?”, as crianças recortaram a citaram o membro da família que se dedica a ler para elas. Isso traz a conclusão da primeira pergunta fechada “alguém lê ou conta história para você?”, as crianças que afirmaram ‘sim’, consideraram apenas o núcleo familiar.

No entanto, no terceiro questionamento, visei entender se essas práticas literárias ocorriam ou eram percebidas pelas crianças no ambiente escolar. Através da pergunta fechada “a professora lê ou conta história para você?”, os participantes da pesquisa puderam lembrar se havia prática de leitura e contação de histórias realizadas pela professora. Deste modo, no **Gráfico 10** é possível verificar a resposta unânime das crianças ao afirmarem que ‘sim’, a educadora lê e conta história para todas elas.

Gráfico 10 - Resposta das crianças à pergunta: a professora lê para você?



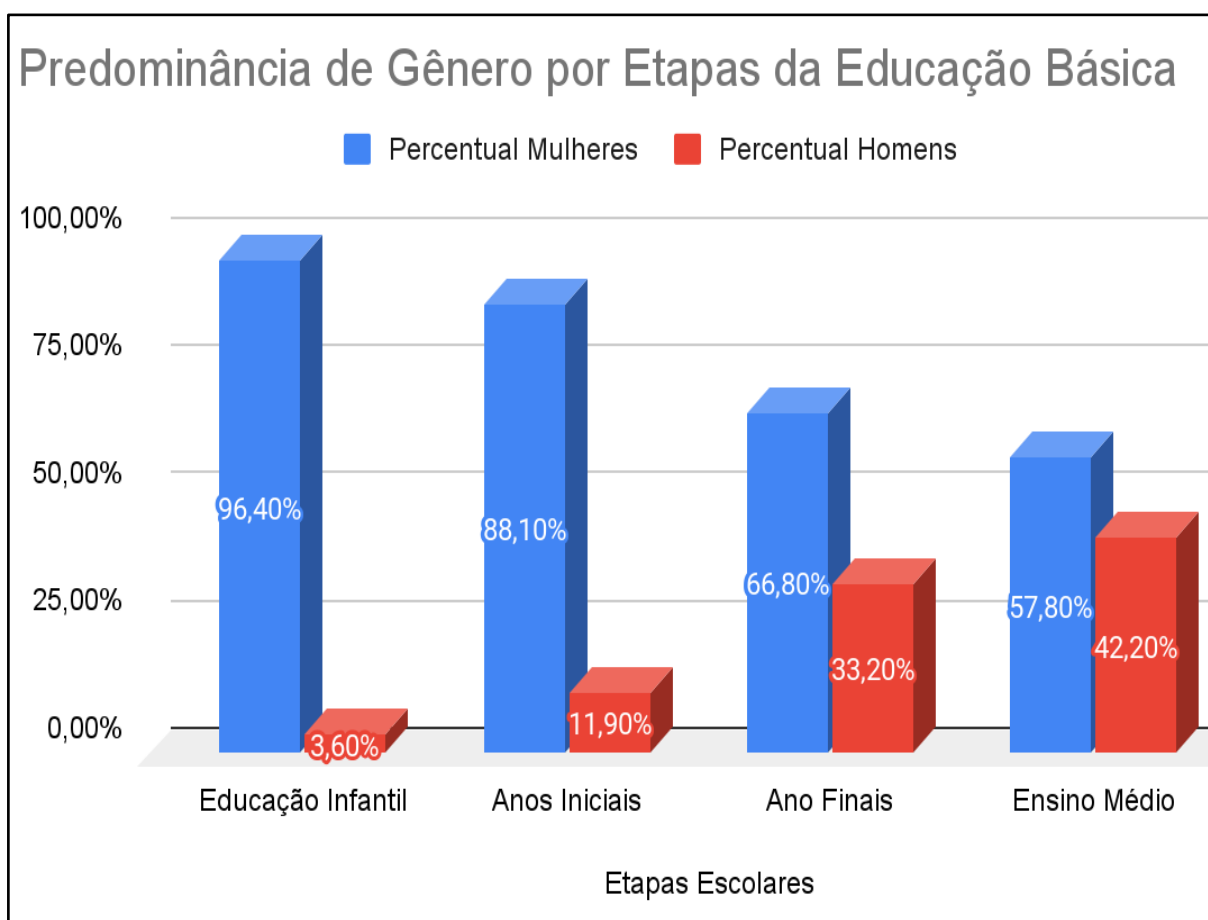
Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações tabuladas (2023).

O **Gráfico 10** é a constatação da importância das práticas de leitura e contação de história na rotina escolar, afinal, esse pode ser o único momento dessa experiência literária para algumas crianças. A escola surge como um local de esperança e acessibilidade ao direito e cultura infantil; à democratização da leitura e escrita. A prática de ler, contar e ouvir histórias viabiliza a construção de uma relação mais afetiva, sensível e lúdica entre professora e estudante (Barbosa; Silva; Lima, 2019, p.54).

Aprofundando uma análise dos dois últimos gráficos (03 e 04), em consideração ao universo pesquisado e a realidade brasileira apresentada através do Censo Escolar divulgado pelo INEP, é possível inferir que: o ato de ler e contar histórias para as crianças é realizado majoritariamente por mulheres. Tal entendimento é facilmente representado pelos relatos das crianças da pesquisa, nos quais a mãe e a professora são as pessoas que mais leem para elas.

Além disso, essa realidade é possível, não somente nas turmas pesquisadas, cuja ação educativa é de uma mulher, mas verificável em todas as etapas da Educação Básica, principalmente na Educação Infantil. Afinal, o magistério é um trabalho massivamente do gênero feminino, no qual a proximidade com a base educacional determina se haverá mais ou menos mulheres, como nos informa os dados do Censo Escolar divulgados anualmente pelo INEP. Essas informações estão anunciadas no **Gráfico 11**.

Gráfico 11 - Predominância de Gênero por Etapas da Educação Básica 2021



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do INEP (2023)

O **Gráfico 11**, constam as referências do Censo Escolar, atualizadas pela Assessoria de Comunicação Social do Inep, em 31/10/2022 às 11h39²⁵, nela a profissão docente na Educação Básica é predominantemente de mulheres. Especificamente, o maior percentual na Educação Infantil, cerca de 96,4% e declina na medida que progride os anos de atuação, com 88,1% nos anos iniciais e 66,8% anos finais do fundamental; já no ensino médio quase ocorre um equilíbrio de gênero com 57,8% do corpo docente composto pelo gênero feminino.

Não obstante, independente do gênero, a figura do/a professor/a é apresentada no **Gráfico 10**, revelando a importância da consciência do ato de ler para criança. Isso, não somente porque o/a professor/a pode ser a única pessoa a ler para as crianças, mas pelo fato de antes mesmo de aprender a escrever, elas já podem diferenciar gêneros textuais e criar suas próprias histórias. Para tanto, é preciso que lhe contem histórias e leiam diferentes textos. Essa prática, para Machado (2009, p.73), é necessária para formação de leitores, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental. Já no conceito de Gimael e Aguiar (2013):

Narrar histórias é uma forma muito antiga de educar, sendo esta uma atividade que deveria estar presente em todos os anos da educação formal. As histórias a serem contadas podem ser escolhas de acordo com a idade, isto é, com o grau de desenvolvimento psíquico da criança, tendo o objetivo de harmonizar as energias evolutivas internas (do inconsciente) da criança com as experiências concretas vividas no dia a dia (Gimael; Aguiar, 2013, p.104).

Deste modo, podemos relacionar e compreender o professor cumprindo a função de educar ao ler e contar história, isto através da relação com seus alunos-ouvintes (Lima; Silva; Barbosa, 2019, p.63). Assim, “o professor contador de histórias promove em seu cotidiano o fazer artístico das crianças, que passam a construir obras criativas a partir da repercussão que as imagens poéticas das narrativas promovem dentro delas”. (Bedran, 2012, p. 2143).

Porquanto, na infância, o ato de ler será sempre uma “atividade partilhada, na qual se confirmam sentidos e funções de leitura, construídos pela curiosidade de quem descobre que a letra diz ao mundo” (Machado, 2009, p.72). Essa busca constante de sentidos, externaliza um leitor e ouvinte sempre curioso e repleto de questionamentos.

De modo que, a formação de leitores não é parte apenas do processo de alfabetização, de decodificação de palavras ou interpretação textual. Pelo contrário, sua matriz está nas experiências significativas da Educação Infantil. Nas explorações livres do livro enquanto

²⁵ Existem duas divulgações de dados datados de 31/10/2022, contudo com horário e números diferentes, assim considerei o horário da última atualização.

objeto lúdico de jogos e leituras imagéticas. Nas contações de histórias, repletas de afeto e acolhimento.

Nesse momento, o ler, contar e ouvir histórias são experienciados no ambiente escolar e enquanto cultura humana pode ocorrer em outras situações do cotidiano. Por exemplo, mães leem, em voz alta, histórias para os filhos que geram no ventre, adultos para bebês, professores/as para seus educandos e jovens para uma pessoa mais velha. Enquanto, tantas outras pessoas, mesmo sem ter um livro, contam histórias e compartilham saberes. Em relação a breve contribuição, Barbosa, Silva e Lima (2019), acrescentam:

A criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, enfim, ouvem com prazer as histórias - uma vez que essas histórias sejam interessantes, tenham vida e possam cativar atenção. A história narrada, lida, filmada ou dramatizada, circula em todos os meridianos, vive em todos os climas, não existe povo algum que não se orgulhe de suas histórias, de suas lendas e seus contos característicos (Tahan, 1996, p. 16 *apud* Barbosa; Silva; Lima, 2019, p. 54).

Quando os fatos históricos, as lendas, ensinamentos, enfim, tudo aquilo que era transmitido oralmente passou a ser compartilhado através da escrita; ambos foram potencializados, em um processo de interação e socialização de troca de saberes, indagações, criação, entre outros. Neste processo, a palavra ecoa mais dimensionada, na amplitude das múltiplas compreensões dos diversos sujeitos que participam desse compartilhamento oral da escrita.

A escrita é uma tecnologia tão potente, que dela emergem e refletem outras tecnologias. Estamos continuamente criando novas tecnologias para tornar nossa técnica mais eficiente. A exemplo disto, podemos citar: a impressora de Johann Gutenberg, no século XV, viabilizou a réplica de livros em maior escala que as manuais; e as Tecnologias de Informação e Comunicação, potencializaram o texto, tornando-o um hipertexto.

Toda essa evolução da técnica é um resultado das forças humanas de manter vivo saberes e habilidades necessárias à vida em sociedade, afinal este “é um ser gregário, é um ser social, isto é, une-se a outros para atividades necessárias para a sobrevivência” (Lima, 2021, p. 18). Para Pinto (2013, p. 49) “os homens nada criam, nada inventam nem fabricam que não seja expressão das suas necessidades, tendo de resolver as contradições com a realidade”. É o mesmo que nos adverte Freire (1981), acerca da necessidade de ter uma harmonia entre o humanismo e o tecnológico. Deste modo, a tecnologia é posta de forma crítica para o desenvolvimento humano.

Seja manuscrito ou até mesmo digitalizado, em rede ou impresso, a escrita sempre nos fascinou, colocando-nos como insaciáveis seres em busca de conhecimento e informação. A escrita é um poder histórico. A democratização de tal habilidade possibilitou o registro técnico daquilo que antes era feito apenas oralmente. Assim, o texto escrito trouxe a precisão para histórias, pois nas transmissões orais eram mais fáceis perder a essência das narrativas e fatos. Esse processo transformador de contar histórias, enriquecido pela possibilidade do registro textual, continua buscando novos recursos. Pois, sendo uma forma de expressão e comunicação, “procura outros sentidos de ação e de atuação para se manter em conectividade com seu público-leitor” (Goulart; Cabral; Naves, 2021, p. 7).

Nesse prisma, a comunicação entre os seres humanos estará sempre em processo de desenvolvimento, descobertas e criações. Afinal, “assim como as histórias se renovam com o tempo, a forma de contá-las também se atualiza e adquire nova estética” (Goulart; Cabral; Naves, 2021, p. 35). Há, portanto, um novo caminho para a imaginação, continuidade narrativa, encontro de ideias e prazer. Deste modo, surge a literatura, revelando “o valor cognitivo da metáfora, que o espírito científico rejeita com desprezo” (Morin, 2014, p. 91-92).

4.2.1 Crianças protagonistas nas Rodas de Leitura

As Rodas de Leitura oportunizam o afeto, a imitação, a imaginação, o aprendizado, o estado lúdico e a aproximação entre estudantes e o/a professor/a. Além disso, como já discutido, nesse momento e espaço as crianças desenvolvem seus pensamentos e linguagens. Não somente ao escutarem e exprimirem opinião, mas também ao relatarem suas próprias vivências, lerem ou recontarem histórias já lidas para elas. Tal verdade foi registrada na **Figura 27**.

Figura 27 - Júpiter contando a história para Mercúrio, Urano, Terra e Plutão



Fonte: Registro da Pesquisadora (2023).

A **Figura 27**, mostra Júpiter lendo para os colegas, uma história bem conhecida por ele: A Cinderela. Nessa leitura, a criança em alguns momentos se apoiou nas imagens para continuar a história e em outros narrou os fatos sem precisar olhar para as ilustrações. Essa atitude de Júpiter é algo comum às crianças, que “se apropriarem de textos que ouvem repetidas vezes. [...] Chegam a repetir o texto escrito de memória, reproduzindo o ato de leitura, ainda que sem saber decodificar o texto-leitores em formação” (Carvalho; Baroukh, 2018, p. 30).

Esse sujeito leitor se forma no relacionamento íntimo constituído com o livro, o texto, a palavra, as imagens e as linguagens do mundo, pois, como afirma Zilberman (2012, p.148) “as pessoas aprendem a ler antes de serem alfabetizadas”. Pois, nas escolas são cativadas a interagirem com os livros a partir da curiosidade e interesse pelo aspecto visual da obra. Entretanto, a participação delas, nas leituras das histórias, sobretudo na Educação Infantil, pode ser ampliada, caso os autores de livros infantis introduzam as crianças como coautoras de seus textos, dando-as o poder para decidir sobre os caminhos na aventura, de interferir no conto e diretamente no livro já publicado.

Essa é uma oportunidade na qual as crianças, podem não apenas emitir seu entendimento, opiniões e apreciações das histórias, mas, também de decidir as características dos personagens e intervir na progressão nas narrativas como protagonistas. Assim, a imaginação e o faz de conta característicos das rodas de leitura tem a possibilidade de ficarem mais direcionados com o uso de histórias interativas.

Durante a investigação, ao terem contato pela primeira vez com essas histórias multisequenciais, as crianças acharam interessante a possibilidade de ter opção de caminhos no desenrolar do enredo, gostaram tanto que resolveram fazer votações democráticas para decidir qual sequência seria seguida. A votação foi organizada através da dinâmica: cada um deveria levantar a mão para o trajeto escolhido, em seguida um colega contaria o total de votos para cada opção e, por fim, a rota com mais votos seria a lida.

Esse sistema democrático organizado pelas crianças gerou entre elas vibração, alegria e breve frustração após cada resultado. A dinâmica também auxiliou as crianças a não se desinteressarem pelas histórias durante a leitura, pois por serem mais longas careciam de elementos para tornar o processo mais interessante. Além disso, nas leituras interativas, após a eleição das sequências apresentadas nas histórias, as crianças começaram a sugerir outros caminhos, mesmo antes de ouvir as opções apresentadas pelos autores dos livros. Aprecie alguns desses registros, durante a leitura do trecho do livro ‘A Odisséia da Fobos’, de Roméo Hennion:

Pesquisadora - Vocês identificam vários locais onde podem pousar para chegar à colônia. Onde vocês vão pousar? (trecho lido do livro *A Odisseia da Fobos*)

Sol - Eu já sei, na lua roxa.

Pesquisadora- Na lua roxa? Será que tem essa opção da lua roxa aqui?

Sol - Será? Vamos ver!

Nessa leitura, Sol interpretou a personagem Glube, e mesmo antes de ter ouvido as três possíveis sequências da história, a criança sugeriu e criou hipóteses. No diálogo acima, Sol apoiou-se na imagem roxa da superfície de um planeta o qual ele compreendeu como lua. Essa leitura da imagem para prever o texto deve-se ao vínculo entre as ilustrações e a palavra, afinal, nos “livros infantis ilustrados, o texto e a imagem se articulam de tal modo que ambos concorrem para a boa compreensão da narrativa. É possível afirmar que os livros com ilustrações apresentam uma dupla narração, as quais precisam ter uma articulação equilibrada” (Faria, 2007, p. 39).

Acerca disso, segundo Carvalho e Baroukh (2018, p. 73-74) existem tipos distintos de ilustrações nos livros: os redundantes, com objetivo de explicar a história; os complementares, visam trazer partes não escritas; e por fim, as de relações orgânicas ao texto, de interdependência para compreensão do enredo pelo leitor. A leitura imagética foi utilizada por outras crianças para construir antecipadamente as próximas cenas da aventura.

Netuno - Ô pró! Aqui deve ter peças. (falou enquanto apontava para imagem no livro)

Pesquisadora - Vocês acham que aqui tem o quê?

Netuno - Eu acho que isso aqui deve, deve [ser] um pedaço de robô.

Vênus, Saturno e Marte - Eu também acho! Eu também acho! (falaram em coro)

O diálogo acima, ocorreu durante a leitura do livro ‘*A Odisseia da Fobos*’, nesse momento, Netuno oralizou, com tom de voz baixo, o que ele estava pensando. Então, dei uma pausa na leitura do texto para questionar as demais crianças e saber também a opinião delas. Netuno prontamente reforçou sua ideia e as demais crianças concordaram. Logo, é perceptível que além de imaginarem as histórias e das predefinições do autor, as crianças também desejam expor seus pensamentos e respondem ao serem estimuladas a pensarem.

Todavia, durante a pesquisa, esse pensamento múltiplo apresentou-se comum nas crianças. Seja mediante uma imaginação aparentemente desordenada, manifestada por meio de

um discurso sincrético, as crianças de forma espontânea imaginam novas possibilidades, novos enredos e sugerem mudanças nas histórias. Desta forma, Oliveira e Santos (2014), acrescentam:

Sendo assim, o comportamento da criança está suscetível a interpretações que as considerem sem sentido ou absurdas por não coincidirem com as percepções do adulto. A partir dessa compreensão acerca do pensamento infantil chega-se à localização desse pensamento sincrético dentro da atividade mental onde esse se distribui por todos os domínios, a saber: percepção, recordação, pensamento, raciocínio, expressão e ação (Oliveira; Santos, 2014, p. 09).

Segundo Oliveira e Santos (2014), esse pensamento, considerado sem nexo pelo adulto, é apresentado por Wallon como característica de um dos seis estágios de desenvolvimento infantil: o personalismo. Além do pensamento sincrético, nessa etapa a criança constrói a consciência de si e se constitui como participante do meio ao agir e se mostrar para ele. Esse aspecto de participação e expressão no meio é oportunizado pelos livros de narrativas não lineares e interativos. Porquanto estimulam as crianças a externalizarem suas hipóteses e elaborarem novas perguntas sobre o mundo, tão eficazes como a realizada pela pesquisadora.

A criança é essencialmente um ser criativo a explorar, criar e recriar o mundo real e imaginário. Segundo Rousseau (1979, p. 12), “a raça humana teria perecido se o homem não começasse sendo criança”, afinal, é na infância que o ser humano apresenta uma capacidade extraordinária de agir sobre o objeto e empregar-lhes valor.

As crianças, na ânsia de saber cada vez mais, acabam questionando os acontecimentos e as coisas (o que para o adulto é óbvio, mas que não consegue explicar em essência). Nessa compreensão e construção do que é considerado real e simbólico, a criança recorre ao imaginário e reorganiza o seu mundo.

Contudo, o que ocorre no ato imaginário durante a representação da realidade? Esse aspecto é revelado nos estudos de Vigotski sobre a criança, pois essa não se ausenta totalmente da realidade para vivenciar o simbólico, mas resolve problemas reais através do brincar, o qual continuará relacionado com o objeto que está substituindo.

Portanto, a imaginação é uma importante capacidade humana, estudada por diversos teóricos. Rousseau, mesmo em um texto fictício e com falhas, deixou alguns discursos importantes para educação, como a oposição ao ensinamento precoce dos princípios do mundo adulto às crianças, pois percebeu nelas uma das bases de nossa discussão: a imaginação.

É somente em um estado primitivo que o equilíbrio do poder e do desejo se encontra e que o homem não é infeliz. Logo que suas faculdades virtuais se põem em ação, a imaginação, a mais ativa de todas, desperta e se coloca à frente delas. É a imaginação que nos apresenta a medida das possibilidades, no bem como no mal, e que por

consequente excita e alimenta os desejos pela esperança de satisfazê-los (Rousseau, 1995, p. 62-63).

Vê-se o ávido estado primitivo do sujeito, ou seja, a infância, como o universo de possibilidades advindas da imaginação, recurso inteligentemente utilizado pelas crianças para alcançar a felicidade e realizar-se. Este período, relativamente curto da vida humana, deve ser vivido em sua plenitude, para que, através de sua imaginação, a criança possa construir e descobrir seus mundos. A imaginação não é meramente um processo mental, mas sim o desdobramento de uma apreensão entre o agir de nossa consciência no mundo e a maneira pela qual elaboramos nossas experiências daquilo que nos é oferecido (Kawahala; Soler, 2017, p.123).

Assim, como as experiências humanas ocorrem geralmente em contato com o outro, a criança está sempre buscando estar em grupo, construindo e executando seus jogos coletivamente e não de forma solitária. Em relação a essa análise, Piaget (1978) diz que:

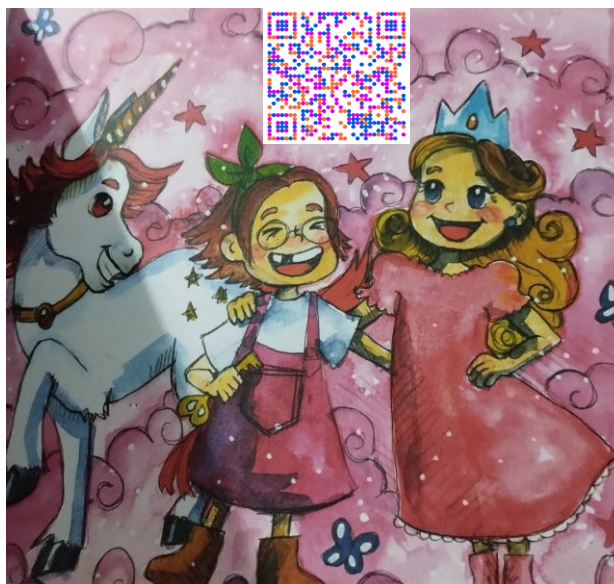
Entende ele que é extremamente difícil assinalar os limites entre jogos individuais e sociais, pois mesmo “o jogo simbólico individual acaba por ser, mais cedo ou mais tarde, uma representação que a criança dá a um socius imaginário”. Neste sentido, o jogo individual seria uma nova interpretação dada ao social dentro do imaginário individual. O social conteria assim o individual, mantendo uma relação de reciprocidade (Piaget, 1978, p. 142-3).

No manipular objetos e brincar com eles, sendo brinquedos ou tornado em significado de brinquedo pela criança, as relações e interações ocorreram, entretanto, é preciso saber o que é determinante e o que é determinado. Sobre isso, Leontiev (2017), sinaliza:

É preciso acentuar que a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tomam necessária a imaginação e dão origem a ela (Leontiev, 2017, p.127).

Portanto, a imaginação da criança emerge do seu protagonismo no mundo, uma oportunidade ampliada pelos Livros-jogos, os quais viabilizam o aparecimento do Eu e Nós na perspectiva do leitor-jogador e protagonista da história. Esse sentimento de pertencimento, de “somos os personagens do livro” ficou bem evidente no final da história ‘O Unicórnio do Arco-íris’, quando as crianças começaram a pular, vibrar e cantar em coro: “Libertamos a princesa! Libertamos a princesa!” Esse momento pode ser escutado através do QR Code inserido na **Figura 28**, da página do livro ‘O Fantasma do Arco-íris’ com a personagem libertada pelas crianças.

Figura 28 - Imagem do livro ‘O Unicórnio do Arco-Íris’ com o QR Code que leva ao áudio das crianças



Fonte: Acervo e registro pessoal da pesquisadora (2022).

Logo, esse áudio é o arquivamento do momento em que as crianças se expressam como protagonistas das histórias. Seus personagens não foram compreendidos na terceira pessoa, por isso as crianças não apontavam “ela é Glube, a mecânica” ou “ele é Sumai, o colecionador”; mas sim, “eu sou Glube, a mecânica” e “ eu sou Sumai, o colecionador”. Outras falas comuns foram:

“Vamos fazer isso!”

“Não vamos desistir!”

“Agora o que faremos?”

“Nós podemos!”

Assim, os verbos passaram a ser conjugados na primeira pessoa do singular e do plural. Enquanto isso, o narrador da história dialoga com o leitor utilizando a “segunda pessoa do singular ou plural ‘você’ e ‘vocês’ ”. Essa representação de personagens a partir do “Eu sou...” é encontrada nos estudos de Piaget, com descrição de momentos em que crianças se apresentam como mãe, carteiro, amiga, entre outros, os quais a elas se identificam e assimilam-se inteiramente (Piaget, 2020, p. 143-144). As histórias viabilizam as crianças a representação de papéis, o imaginar-se personagens. Sobre isso sugere Cavalcante (2002, p. 84) que:

A literatura possui sobretudo uma capacidade intensa de despertar imagens, por isso acreditamos que o convite para o mundo da leitura deve acontecer de forma integrada, ou seja, estimulando toda a rede de percepção: ver/ouvir/ sentir (Cavalcante, 2002, p. 84).

Entretanto, as crianças pequenas desejam ir além dos sentidos listados por Cavalcante, elas não se contentam com a passividade, elas também querem e buscam falar para se expressarem, não somente sua ideia sobre o livro, mas sugerir rotas, criar novas histórias e serem os personagens das aventuras. Talvez por isso, durante a pesquisa as crianças expressaram o interesse de manipular o livro, não somente para senti-lo, mas para modificá-lo e, até mesmo, construir um novo sentido com eles.

5 CRIANÇAS SÃO PLANETAS QUE PRODUZEM SENTIDOS SOBRE CADA LIVRO

“Aprende que nunca se deve dizer a uma criança
que sonhos são bobagens, pois
poucas coisas são tão frustrantes
e seria uma tragédia se ela acreditasse nisso.”

William Shakespeare²⁶

Na amplitude da nossa galáxia em espiral e do universo pouco conhecido, o movimento de transformação e criação são constantes. Como afirmou Alexander Alexandrovich Friedmann²⁷ (1922): o universo é dinâmico. Igualmente, os planetas dessa pesquisa não são estáticos, mas atuantes, repletos de movimentos e de produção de sentidos acerca do mundo e objeto explorado.

A expansão das crianças-planetras a produzirem sentidos é evidenciado por cientistas da educação e desenvolvimento humano. Debruçar-se sobre esses estudos é descobrir ou redescobrir o “ser criança”, como sujeito de sua realidade, cuja condição é experienciada através do saber e não do conhecimento, sendo adquirido ao longo do processo de maturação (Lima Jr, 2019, p.70).

Para o citado autor, o ser-sujeito-social depende de um saber inerente do sujeito, o qual é expressivo, atuante e dinâmico no real da coisa, o qual jamais será esgotada, mas sim, modificada mútua e dinamicamente. Deste modo, a criança e seu saber jamais serão passivos, pelo contrário, são ativos: social, histórico e culturalmente.

Nesta pesquisa, por exemplo, o objeto Livro-jogo pode ser definido, a partir da fundamentação teórica trazida na **Seção 3** desta dissertação, com a seguinte estrutura: texto escrito intencionalmente de forma não linear (multisequencial); sistema de jogo característico de RPG (como mapa e ficha de herói); uso da segunda pessoa do singular ou plural ‘você’ e ‘vocês’; o leitor como personagem e jogador da aventura, na qual precisará fazer boas escolhas e ter sorte para superar os desafios propostos.

Contudo, essa é uma categorização advinda dos adultos, sejam eles: estudiosos, escritores, *designer* de jogos e leitores-jogadores. Retomando os princípios da descoberta das infâncias, é preciso escutar as crianças, dar-lhes o lugar de protagonista como pessoas de

²⁶ SHAKESPEARE, William. Um dia você aprende. Disponível em: <https://www.professorantoniomarinho.com.br> Acesso em: 02 Ago. 2023.

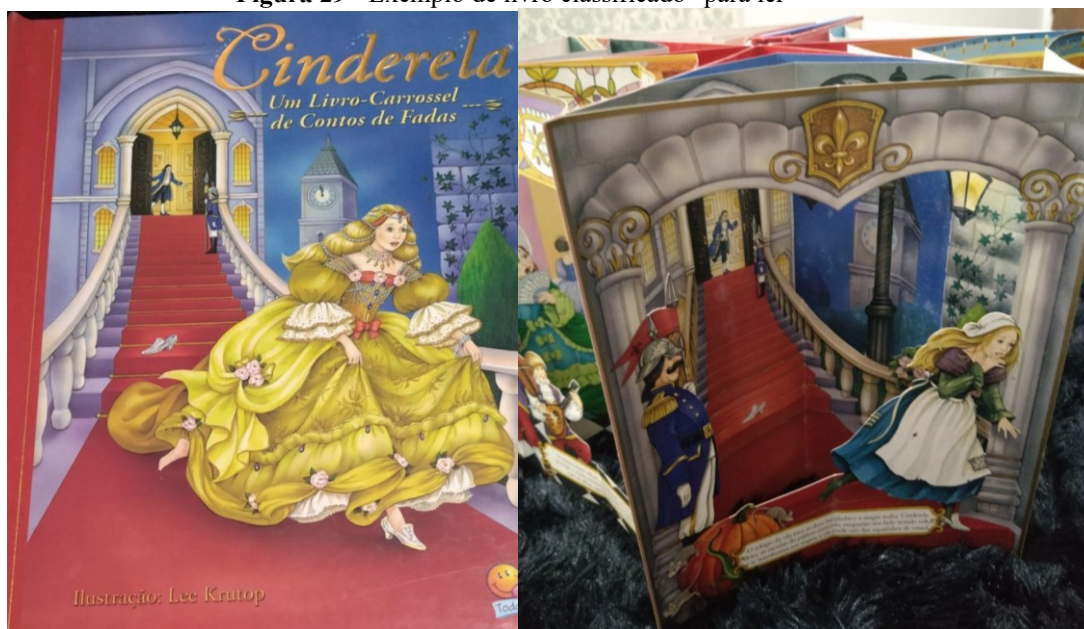
²⁷ Um dos responsáveis pela ideia do *Big Bang* e do universo em expansão cuja matéria está em constante movimento.

direitos, construtoras de cultura, e produtoras de sentidos. Seja como recurso literário, lúdico e pedagógico, o Livro-jogo para crianças pequenas precisa ter a contribuição delas.

Nesse aspecto, o saber da criança sobre o mundo conduz uma mediação a qual produz novos sentidos, saberes e mediações, esse ciclo de ação constante implica no reconstruir-se e reinscrever-se sua cultura e história. No cosmo desta pesquisa, os planetas participantes expressaram, através da escuta, novos sentidos sobre a órbita conceitual do Livro-jogo. Esses sentidos delinearão uma boniteza de viagem celeste no ler, brincar, jogar e se aventurar.

Na sexta semana da expedição, as crianças foram observadas individualmente ao interagirem com livros literários infantis distintos, além disso, foram indagadas: “O que você está fazendo com esse livro?” “O que você fez com esse livro?” “Para que serve esse livro?”. As respostas livres e espontâneas apresentaram uma classificação comum às crianças participantes da pesquisa, os livros foram apresentados em três grupos: a) para ler; b) para contar história e; c) para brincar. Vejamos exemplos de cada um deles, iniciando pelo exemplo trazido na **Figura 29**.

Figura 29 - Exemplo de livro classificado “para ler”



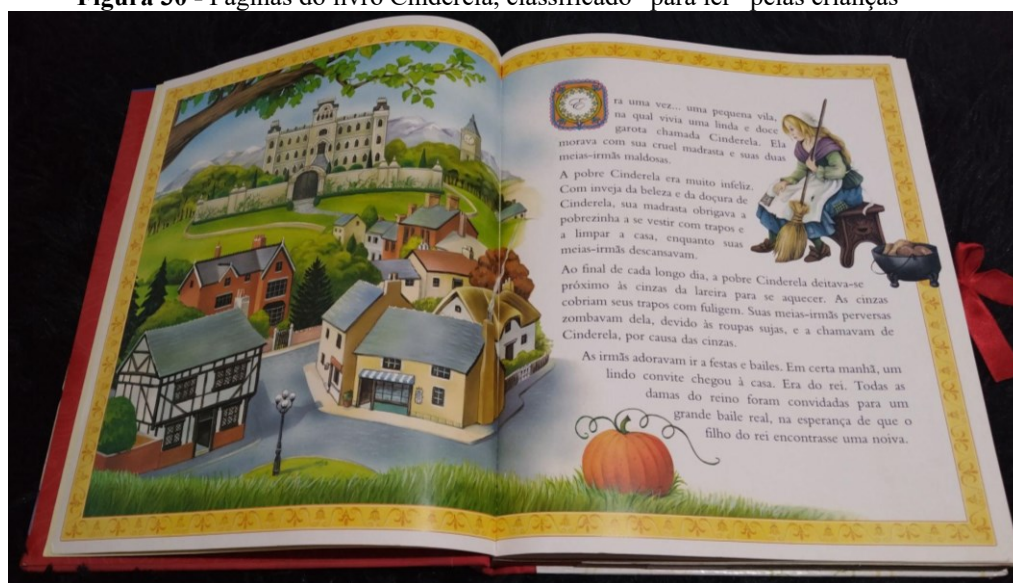
Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2022)

O livro exposto na **Figura 29**, ‘Cinderela - um livro-carrossel de Contos de Fadas’ de Lee Krutop, da editora Todolivro, foi classificado pelas crianças como destinado “para ler”, apesar de se transformar em um carrossel, o recurso apresenta textos extensos. Essa característica foi comum entre os livros classificados “para ler”, como se grandes textos gerassem o sentido de

essencialmente leitura, mesmo com elemento lúdico (o carrossel a ser formado) a predominância e o objetivo deles, segundo as crianças, é a leitura.

Na **Figura 30** é verificável a extensão do texto do livro ‘Cinderela - um livro-carrossel de Contos de Fadas’.

Figura 30 - Páginas do livro Cinderela, classificado “para ler” pelas crianças



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2022).

Nessa perspectiva, a produção de sentidos pelas crianças colabora para a linguagem escrita e a formação da atitude leitora/autora (Lugle; Mello, 2015, p.190). Logo, a criança que produz sentido de leitura com livros de textos longos, buscará explorá-los quando seu desejo e consciência estiverem voltados para o ato de ler palavras. O sentido, no entanto, muda quando o livro apresenta textos curtos, conforme apresentado na **Figura 31**.

Figura 31: Exemplo de livro classificado “para contar história”



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2022)

Na **Figura 31** o livro “Cinderela de Cristina Marques”, da editora Todolivro, classificado pelas crianças como livros “para contar histórias”, o qual apresenta ilustrações grandes e texto mais curto. Os livros com essas características, também, foram escolhidos pelas crianças para que contassem a história que desejassem na Rodinha de Leitura. Elas olhavam as imagens, enquanto narravam as histórias e em seguida mostravam as figuras para as demais crianças, que mantinham um olhar atencioso à história.

Por fim, o conto de fadas pop-up ‘Cinderela’ de Susanna Davidson e Sara Gianassi, da editora Usborne, foi compreendido como “para brincar”. As crianças ao explorarem esse obra, se dedicaram a mexer as peças do objeto e assim criar e ler a história. O efeito mágico desse livro ao passar de página resulta em um cenário e movimento é notado na **Figura 32**.

Figura 32 - Exemplo de livro classificado “para brincar”



Fonte: Registro da Pesquisadora (2022)

Toda essa categorização, do livro para ler, contar história e brincar foi realizada pelas crianças, como no registro da **Figura 33**.

Figura 33 - Júpiter com os livros que classificou como para ler, contar e brincar



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2022)

Na **Figura 33**, temos o exemplo da criança-planeta Júpiter com os livros, o qual classificou para ler, contar história e brincar. Tais critérios foram comumente apresentados pelas crianças. Além da classificação, as crianças apresentaram formas de ler específicas para cada livro. Os livros classificados ‘para ler’ e ‘para contar histórias’, as crianças folhearam, apontaram imagens e leram a história em voz baixa. No entanto, as crianças dedicaram mais tempo com os livros *pop-up*, considerados ‘para brincar’. Assim, elas se mantiveram, geralmente, em silêncio a movimentar as imagens, abrir e fechar o livro para alterar a dimensão da página explorada.

Diante das informações trazidas pelas crianças, elaborei um Formulário de Escuta dos sentidos produzidos sobre os livros, as perguntas foram:

- 1) Para que serve esse livro?
- 2) Esse livro serve para ler?
- 3) Esse livro serve para contar história?
- 4) Esse livro serve para brincar?
- 5) Esse livro serve para jogar?
- 6) Esse livro serve para aventura?

Essas perguntas não faziam parte da pesquisa, pois havia pensado, preliminarmente, em reconhecer as informações sobre o sentimento das crianças com relação aos livros lidos apenas com a escuta inicial, observação e apreciação literária. Entretanto, percebi as crianças manipulando os livros com propósitos diferentes, segundo as características de cada obra. Além disso, identifiquei uma convergência nas respostas das crianças à pergunta “para que serve esse livro”, em : para ler, contar história e brincar.

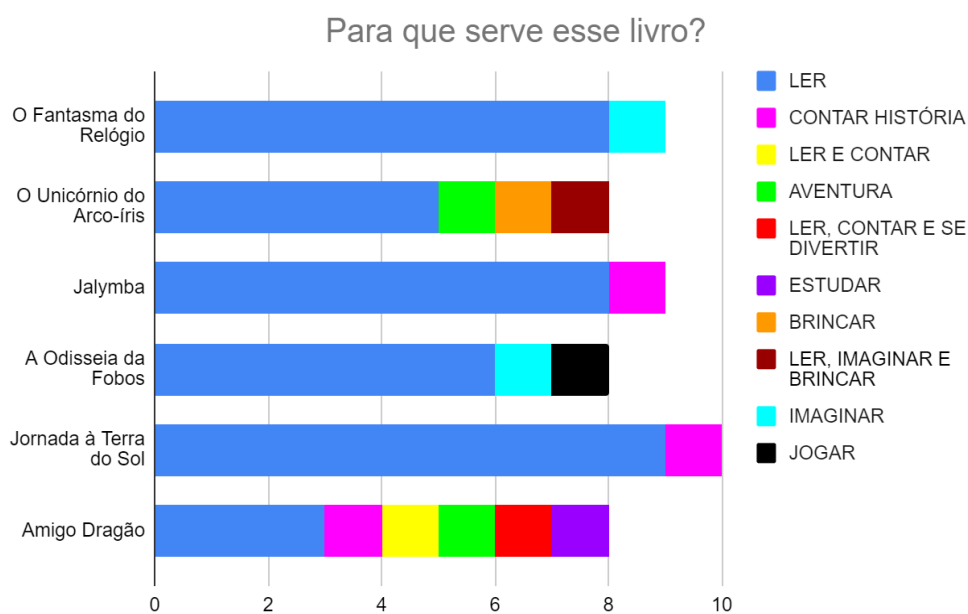
Por conseguinte, elaborei um formulário de escuta, com o estímulo de perguntas específicas para cada possibilidade concedida aos livros pelas crianças. Tive dúvidas com relação ao termo servir, e se tais perguntas estariam técnicas demais, no entanto, como os participantes compreenderam e interagiram ao questionamento, decidi utilizá-los.

Nesses momentos de escutas, foi preciso acolher as crianças, respeitar suas individualidades, silêncios, respostas aparentemente desconexas, gestos, olhares, acolher suas dúvidas, sentimentos e desejos de ficarem constantemente próximas da pesquisadora. Por toda sensibilidade empenhada às crianças pequenas, o que seria uma entrevista, tornou-se um momento de escuta de outros assuntos abordados, outras necessidades externalizadas, mesmo sem fazerem parte do *corpus* da pesquisa.

Segundo Campos-Ramos e Barbato (2014, p.195), “apesar de as crianças já estarem sendo mais escutadas, ainda falta aprofundar, um pouco mais, o conhecimento a respeito dos significados e sentidos de suas interpretações sobre os eventos”. Por isso, decidi por uma pesquisa exploratória e flexível, na qual as crianças, como participantes, poderiam me direcionar para caminhos e achados da investigação. Por tanto, dois novos formulários de instrumento de coleta da informação foram elaborados sobre: 1- as possibilidades de cada livro para as crianças e; 2- os sentido que as crianças têm sobre brincar, jogar e aventura.

A partir da sétima semana iniciei as rodinhas de leituras não lineares, seguidas de escuta das crianças. Cada obra foi lida duas vezes, na primeira leitura, os participantes da pesquisa compartilharam suas impressões sobre o livro. Nessa escuta, realizada após as rodinhas na sala de aula, as crianças responderam a questionamentos, sendo o primeiro: “para que serve esse livro?” As respostas trouxeram informações sintetizadas no **Gráfico 12**:

Gráfico 12 - Respostas das crianças a pergunta: para que serve esse livro?



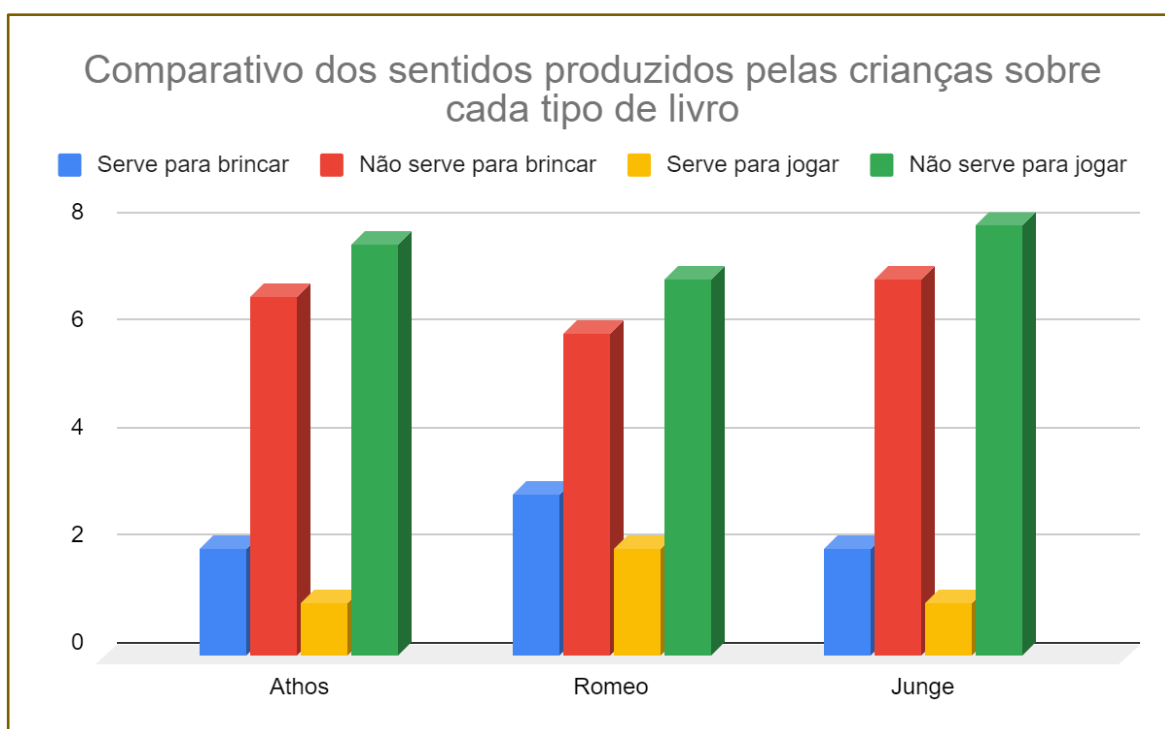
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Na pergunta aberta do **Gráfico 12**, as crianças puderam responder para que elas utilizariam o livro lido na rodinha. A primeira história ‘O Fantasma do Relógio’ foi considerada objeto para leitura e imaginar. No segundo enredo do ‘O Unicórnio do Arco-Íris’ surgiram duas novas possibilidades para o livro: a aventura e o brincar. O jogo só aparece possível na ‘A Odisseia da Fobos’ e segundo, apenas, uma criança. Já para a única Aventura Solo o ‘Amigo Dragão’, o jogo não aparece, porém, esse livro é mais versátil, pois, segundo as crianças, serve para: ler, contar história, estudar, se divertir e aventuras.

Nessa fase surgiram as indagações da pesquisa, o porquê do ‘Amigo Dragão’, livro destinado para ler e jogar, com uso de dados, cartas e mapas, não gerou o sentimento de estar jogando nas crianças. Por outro lado, o uso desses mesmos recursos apontaram para o sentimento de estar estudando, pois as crianças realizaram contagem com os dados.

Buscando entender melhor os sentimentos gerados nas crianças, precisei refletir se haveria sentidos diferentes para cada tipo de livro. As informações geradas nos revelaram o transmitido no **Gráfico 13**:

Gráfico 13 - Comparativo dos sentidos produzidos pelas crianças sobre cada tipo de livro



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

No **Gráfico 13**, o comparativo entre os livros multicursais, com e sem mecânica de um Livro-jogo inspirada em RPG, trouxe novamente dados divergentes da suposição acerca da obra que daria maior sensação de jogo à criança. A aventura solo ‘Amigo Dragão’, de Thiago Junge e Aline Rabelo, foi a menos considerada para brincar e jogar. Em seguida, os livros de Athos Beuren e as de Roméo as com maior possibilidade para o jogo e a brincadeira.

Por outro lado, segundo as crianças, os livros de Roméo Hennion, obtiveram média de maior possibilidade para a brincadeira e, o jogo. Essas obras apresentam elementos os quais elas demonstraram interesse: a oportunidade de escolher entre três personagens, passar uma das tirinhas das páginas com a sequência da história escolhida e os discos giratórios.

Aqui, já podemos fazer uma relação dos sentidos das crianças sobre os livros de Roméo Hennion (o mais brincante e jogável) e os *Pop-Up* (considerados para brincar pelas crianças na fase de observação individual). Em ambas obras o movimento é presente, além do passar das páginas; diferente da Aventura Solo ‘Amigo Dragão’, de Thiago Junge e Aline Rabelo, na qual o movimento do dado, marcadores de mapa e cartas são externos ao livro. Esse entendimento é facilmente exemplificado no diálogo abaixo, após a leitura da história ‘Jornada à terra do Sol’:

Pesquisadora - Esse livro serve para brincar?

Vênus - Sim.

Pesquisadora - Como você brinca com esse livro?

Vênus - Girar. (a criança respondeu enquanto girava o disco).

Assim, não somente as crianças internalizaram o movimento de girar o disco como um ato que garante a jogabilidade no livro, mas demonstraram executando a ação. Os planetas participantes da pesquisa, com a máxima precisão, exploraram, classificaram e agora justificaram suas decisões. Aqui, a pesquisa começava a ganhar os contornos dos achados, outros registros aprofundaram o conhecimento sobre como as crianças compreendem quando um livro serve para brincar, jogar e aventurar-se.

No âmbito desta pesquisa, as crianças trouxeram sugestões e entendimentos que dificilmente são escutados ou expressados no âmbito escolar. Elas compartilharam seus sentidos durante a experiência com os livros interativos, se tais recursos as levavam ao sentimento de brincar, jogar e se aventurar. Portanto, as revelações das crianças, e os estudos de Vigotski (2008 e 2010) constituem a base discursiva deste trabalho. Na obra ‘Pensamento e Linguagem’, Vigotski (2008) estabelece três peculiaridades semânticas, sendo a primeira considerada a partir do pensamento de Paulhan:

[...] o predomínio do sentido de uma palavra sobre o seu significado - uma distinção que devemos a Paulhan. Segundo ele, o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que essa palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações de sentido (Vigotski, 2008, p.181).

Portanto, as palavras trazidas pelas crianças como ler, jogar, brincar e aventura ganham um sentido na experiência vivida, a qual desperta sentimentos e consciências, tais sentidos estão

discutidos nos subtítulos desta **Seção 5**. Assim, perceberemos que em alguns momentos as crianças apoiaram-se no significado das palavras para implicar seus sentidos, mas em outros o sentido extrapolou os limites dessa acepção.

Para Vigotski o significado é estável, mas o sentido depende dos contextos. Os sentidos podem alterar segundo ao ambiente, realidade e relações, mas o significado internalizado permanece o mesmo. Esse significado possibilita o sentido da palavra em determinada circunstância histórico-social, e esses últimos é que tornam volátil os sentidos, conforme Vigotski (2008), aborda:

Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. Dependendo do contexto, uma palavra pode significar mais ou menos do que significa se considerada isoladamente: mais, porque adquire um novo conteúdo; menos, porque o contexto limita e restringe o seu significado (Vigotski, 2008, p. 181- 182).

Portanto, é o sentido mutável das crianças sobre ler, jogar e brincar que visei conhecer e, somente depois, poder trabalhar e estudar esses conceitos. Afinal, sendo elas sujeitos histórico-culturais, é preciso escutá-las sobre suas inferências ao interagirem com os livros com características de Livro-jogo, antes de pesquisar mais profundamente tal objeto destinado às crianças pequenas, pois em Vigotski, o sentido é produzido nas interações históricas e sociais. Smolka (2004 *apud* Barros (2009) acrescenta:

Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis (Smolka, 2004, p. 12 *apud* Barros, *et al*, 2009, p. 180).

É esse imbricar germinado na relação das crianças com os livros em um certo contexto do mundo, de manifestações culturais essencialmente lúdicas, em que a criança produz seus sentidos sobre a ação (ler, jogar, brincar, se aventurar) e o objeto (livro, brinquedo e/ou jogo). Logo, a produção de sentidos surge no ‘Eu’ no mundo, no ‘Eu’ atuante enquanto ser social e cultural; cuja autonomia depende de sua cultura, língua e saber (Morin, 2014, p. 118). Afinal, “o Eu, [...] é o pronome que qualquer um pode dizer, mas ninguém pode dizê-lo em meu lugar”, pois o sentido do Eu não pode ser dito pelo outro, por isso, é preciso ouvir o Eu de cada criança (Morin, 2014, p. 120).

5.1 QUANDO UM LIVRO SERVE PARA BRINCAR E JOGAR?

Durante a pesquisa, as respostas e atitudes das crianças desconstruíram a minha visão de livro para jogar e brincar, aquilo que realmente seria um Livro-jogo para as crianças. Muito além do conceito de jogos, as crianças expressaram quais leituras lhes deram a sensação do prazer de ler e jogar; ações fundamentais no processo de desenvolvimento infantil. Até diante de diferentes grupos humanos “uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo, em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído” (Kishimoto, 2018, p.2). Portanto, a força propulsora de sentidos das crianças não está apenas na sua liberdade por descobertas, por serem exímias exploradoras, mas suas produções de sentidos são oriundas de sua cultura. Sobre isso afirma Vigotski (1934) *apud* Barros (2009):

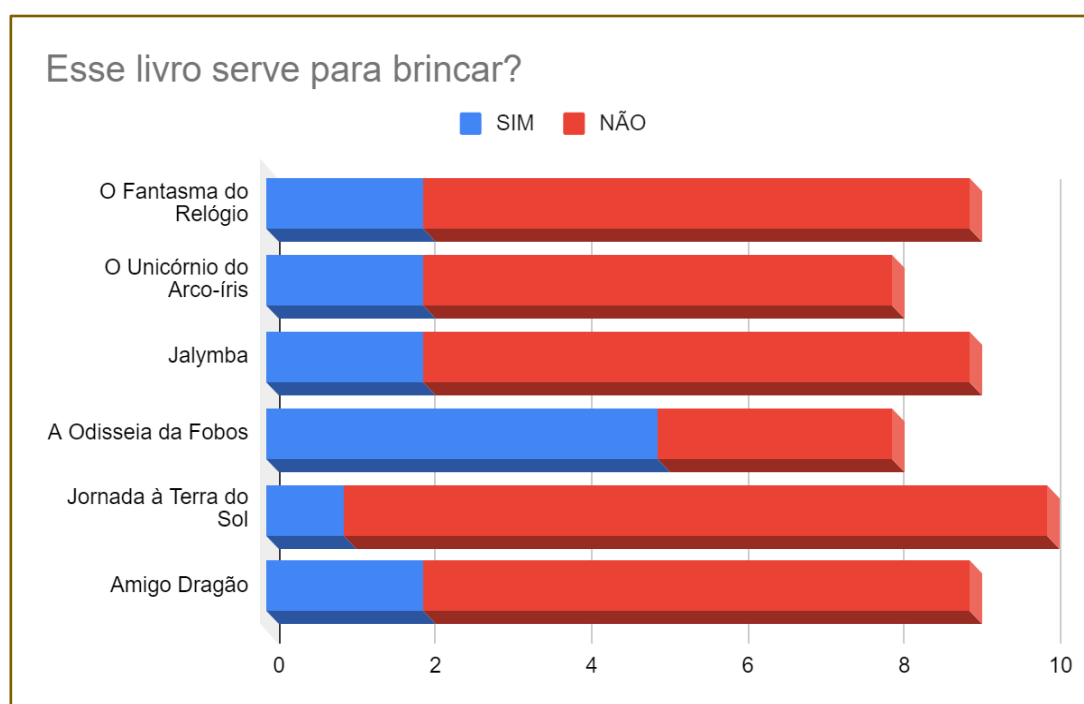
Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto. (Vigotski, 2001, p. 465 - 466 *apud* Barros *et al*; 2009, p. 179).

Como ser que possui sua introspectividade em um contexto histórico-social, a criança constrói o significado das coisas por meio de uma dialética e assim a significação ocorre na interação dos interlocutores (Bakhtin, 2006, p. 135). Elas interagem com o mundo, e nesse diálogo mantém o ato de ler, jogar e brincar vívidos, espontâneos e criativos. Através da ação que torna um objeto em brinquedo, as crianças vão mediando suas experimentações e sentidos, assim, constroem suas próprias culturas lúdicas. As crianças pequenas transbordam sentidos, e nesse aspecto, elas brincam de forma diferente do adulto e até mesmo dos estudantes do ensino fundamental (Vigotski; Luria; Leontiev, 2010, p. 123-124).

Por exemplo, na infância conseguimos tornar qualquer objeto em brinquedo, já quando jovens e adultos, geralmente, utilizamos os recursos para os fins definidos pelo fabricante. Nessa perspectiva, o agir da pessoa sobre o objeto deve ser condizente com a situação real, mediante uma operação envolvendo a ação, o objeto substitutivo e o substituído (Vigotski; Luria; Leontiev, 2010, p. 125-126). A criança realiza contínuas substituições e ressignificados de objetos para brincar. Por isso, foi preciso elaborar um cronograma de pesquisa, apresentado na **Figura 2**, capaz de gerar informações sobre os sentidos produzidos pelas crianças.

Embora tenhamos visto na **Seção 3**, o conceito de jogo trazido por teóricos com Caillois, Huizinga, e mais, o estudo do lúdico para crianças, realizado por Kishimoto. Foi preciso colocar em debate neste estudo o sentido de jogo, não somente, pelo objeto tratar-se de uma obra literária cuja pretensão é tornar o leitor também um jogador. Mas, também, como destacado no início desta seção, essa é uma definição do adulto, e precisava saber se realmente é possível jogar e brincar com livros multisequenciais e o Livro-jogo. Portanto, mais especificamente, a criança pode sentir que está brincando e jogando com determinado livro? Vejamos as respostas dos participantes no **Gráfico 14**:

Gráfico 14 - Resposta das crianças a pergunta: esse livro serve para brincar?



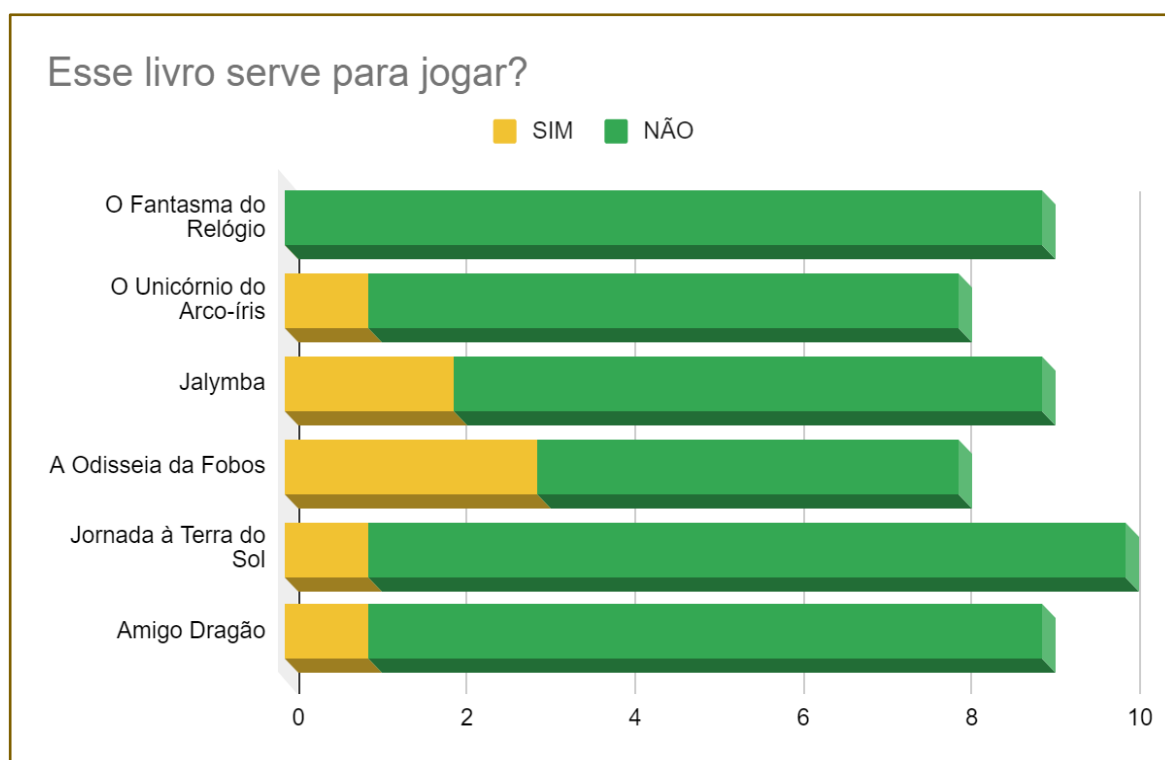
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Na pergunta fechada “esse livro serve para brincar?”, do **Gráfico 14**, em comparação com a questão aberta “para que serve esse livro?”, a qual gerou o **Gráfico 12**, mais livros tiveram respostas positivas para o seu uso enquanto brinquedo. Os livros interativos de Athos Beuren foram considerados igualmente possíveis para brincar, com duas afirmativas para cada obra. A história ‘Amigo Dragão’, de Thiago Junge e Aline Rabelo, também foi considerada por duas crianças como viáveis para o brincar.

No entanto, encontramos uma discrepância na resposta dos livros de Roméo Hennion. Isso porque, enquanto a ‘Odisseia da Fobos’ foi considerada por cinco crianças como um livro para brincar, apenas uma considerou ser possível brincar com a obra ‘Jornada à Terra do Sol’.

Portanto, podemos considerar a mecânica, estética e jogabilidade do livro, não determinando para o sentir-se brincante. É preciso algo mais, além do aspecto físico do livro, essa resposta pode estar na história. Foi perceptível a narrativa de uma expedição no espaço que envolveu mais as crianças e as deixou mais fascinadas ao ponto de sentirem-se em um estado lúdico mais profundo. Por outro lado, como os participantes compreendem um livro para jogar? Vejamos suas respostas no **Gráfico 15**.

Gráfico 15 - Resposta das crianças a pergunta: esse livro serve para jogar?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

No **Gráfico 15** consta as respostas obtidas através de perguntas ‘Esse livro serve para jogar?’, no qual apenas os livros ‘Jalymba’ e ‘Jornada à Terra do Sol’ continuaram com o índice igual ao referente à brincadeira. Por outro lado, os livros ‘O Fantasma do Relógio,’ ‘O Unicórnio do Arco-íris’ e ‘Amigo Dragão’ tiveram suas possibilidades de jogar com relação ao brincar reduzido para 1 ou 2 a menos. Deste modo, a pesquisa revelou que, segundo os participantes da investigação, é mais difícil um livro trazer a sensação de estar jogando, em contrapartida, esse mesmo objeto poderá viabilizar o sentido de brincadeira para as crianças.

Inicialmente, algumas crianças compreenderam literalmente a pergunta “esse livro serve para jogar?” e responderam fazendo gesto de arremesso do objeto ou com afirmações como a de Mercúrio acerca da história ‘Amigo Dragão’:

Pesquisadora - Esse livro serve para jogar?

Mercúrio - O livro não serve para jogar porque pode machucar o colega.

A criança-planeta Mercúrio afirmou isso considerando, provavelmente, a possibilidade do livro arremessado cair sobre um colega. Nota-se que as crianças apresentaram argumentos para sua classificação dos livros, utilizam da conjunção ‘porque’ para unir a resposta e a razão desse entendimento. Alguns livros foram considerados viáveis para brincar pelas crianças, as quais apresentaram os motivos que as levaram a essa conclusão.

Pesquisadora - Esse livro serve para brincar?

Urano - Serve, porque eu gosto dele. (sobre ‘O Fantasma do Relógio’).

Sol - Ele serve para brincar, mas na mente, imaginando coisas. (sobre ‘O Fantasma do Relógio’).

Marte - Serve na imaginação. (a criança respondeu isso sobre o livro ‘A Odisséia da Fobos’ e no mesmo instante girou a roleta do livro).

Portanto, aqui, encontramos dois elementos fundamentais para a brincadeira segundo as crianças: a imaginação e o movimento. Esse último não expressando oralmente, mas gestualmente. Tal movimento infantil, é segundo Montessori a expressão da vontade da criança, sendo um meio para a manifestação do ‘Eu’ e estruturação da consciência, isso ocorre ainda segundo Montessori (2019, p. 115-116) “porque o Eu edifica sua própria inteligência graças ao vigor das energias sensitivas que a orientam”.

Contudo, esse mesmo entendimento é utilizado pelas crianças para a possibilidade de jogar com os livros? O sentido de jogo ao ler um dos livros foi revelado pelas crianças considerando aspectos curiosos e pertinentes ao jogo, suas respostas, algumas vezes, foram além da palavra, mas expressadas por suas ações. Por exemplo:

Pesquisadora - Esse livro serve para jogar?

Urano - Serve, porque eu gosto de jogar. (enquanto respondia abriu e fechou o livro).

A criança, ao expressar ser possível jogar com o livro 'A Odisseia da Fobos', revisa novamente a conjunção explicativa 'porque' e também utiliza outro recurso para externalizar, com mais detalhe, o seu pensamento: a ação sobre o objeto. Os porquês, enquanto

questionamento ou respostas, são característicos das crianças entre os dois e sete anos, no período chamado por Piaget de Pré-operatório.

Enquanto para o adulto o “porquê” significa finalidade ou causa, para a criança é uma combinação instável com e sem fim determinado. Nessa exploração da palavra, a criança pode “fazer uma descrição ou relato sem pé nem cabeça, pelo prazer de combinar sem finalidade as palavras e os conceitos; ou pode fabular e inventar pelo único prazer de construir, o que constituirá uma combinação lúdica de pensamento com finalidade” (Piaget, 2020, p. 134). Além disso, os porquês das crianças evidenciam que para elas as coisas não ocorrem por acaso, mas com um sentido e este, por seu lado, é produzido na ação com a apresentação do Eu subjetivo, cultural e social.

Talvez, por isso, Urano, no momento em que deu sua resposta, abriu e fechou o livro como se mostrasse como se brinca com esse recurso. O movimento reaparece na resposta de Vênus sobre o livro ‘Jornada à Terra do Sol’, o qual permite jogar, pois é possível girar seus discos. Além dessas constatações, a imaginação, outro elemento para brincadeira, é citada igualmente para a possibilidade do jogo, deste modo, segundo Marte:

Pesquisadora - Esse livro serve para jogar?

Marte - Sim, na imaginação (sobre ‘A Odisseia da Fobos’).

Em contrapartida, surge um novo elemento, não pertencente, originalmente, na brincadeira das crianças com o livro: a tecnologia digital. Aqui, lembramos o dinamismo do sentido, flexível ao contexto; e nesse caso, a jogabilidade do livro fica suscetível à tecnologia digital.

Pesquisadora - Esse livro serve para jogar?

Vênus - Sim, porque pode instalar no celular.

Pesquisadora - Você já viu esse jogo no celular?

Vênus - Acho que no celular da minha mãe.

As possibilidades digitais aparecem como um condutor do jogo para criança, no entanto, isso só é possível segundo Vênus porque 'A Odisseia da Fobos' pode ser baixado no celular, ou seja, a jogabilidade não é garantida pelo livro analógico, mas por uma provável versão digital. Porquanto, Vênus traz o digital, um aspecto da cultura infantil contemporânea, algo que vem se ampliando no Brasil, segundo os dados divulgados no sistema Sidra do IBGE, no qual, no ano

de 2021, 90% dos domicílios brasileiros já tinham conectividade à internet e 99,5% desse acesso foi feito por meio do celular.

A acessibilidade em rede, por sua vez, abre porta de conectividade a diferentes mídias e linguagens de forma instantânea e fácil. Isso resulta em uma maior dedicação de tempo ao universo digital, implicando em uma redução de tempo dedicado a outras práticas livres e de apreciação não conectada, como a leitura de textos impressos. Sobre essa análise, Johnson (2012) tece o seguinte comentário:

Mas, em nossa cultura, até mesmo mais ávido dos leitores vai acabar passando parte do seu tempo como com outras mídias - games, televisão, cinema, internet. E essas outras formas de cultura têm virtudes intelectuais ou cognitivas próprias - diferentes das recompensas da leitura, mas compatíveis a elas (Johnson, 2012, p. 26).

A cultura digital, da multimídia e do ciberespaço é experienciada pelas crianças através, principalmente, do celular, o qual apresenta portas as várias mídias e recursos, baixados e acessados como aplicativos, entre eles uma expansão de jogos. Portanto, as crianças oriundas dos jogos baixados e acessados nas telas de celulares, não espantosamente, produzem o sentido do jogo a partir desse contexto cultural digital.

Além dos indícios de uma cultura tecnológica, outro elemento para o jogo surge: a aventura. Buscando o aprofundamento da compreensão da aventura para criança registrei a seguinte conversa:

Pesquisadora - Esse livro serve para jogar?

Netuno - Serve.

Pesquisadora - Por que esse livro serve para jogar ?

Netuno - Serve pra jogar porque é uma aventura.

Pesquisadora - Então, toda aventura é um jogo ?

Netuno - De vez em quando.

Portanto, até aqui, para as crianças, um livro serve para jogar quando: tem sua finalidade e causa expressada nos “porquês”; permite o movimento; é um aplicativo, o qual é possível baixar no celular; e por fim, é uma aventura. Especificamente, segundo Netuno, os jogos têm aventura e as aventuras eventualmente podem ser jogos, ou seja, o jogo é uma aventura. Essa relação jogo e aventura é presente no Livro-jogo. Por exemplo, esse termo é utilizado para caracterizar todas as obras selecionadas para esta pesquisa, ou seja: o Livro Interativo, Livro-jogo e Aventura Solo. Contudo, quando especificamente um livro pode servir para aventuras, segundo as crianças?

5. 2 QUANDO UM LIVRO SERVE PARA VIVER AVENTURAS?

Na era medieval, alguns homens delinearão as melodias das canções com a métrica de poemas, suas vozes e instrumentos, eram os trovadores compartilhando suas aventuras. Esses poetas, pertenciam ao gênero literário que serviu de base para Giorgio Agamben escrever sua compreensão de aventura. O autor se apresenta mais próximo dos elementos trazidos pelos trovadores acerca de um conceito de aventura. Como os poetas narram a si nos poemas, na existência de um eu que não é o outro, mas o próprio poeta que canta a trova, sendo, portanto, um encontro consigo e no mundo na experiência do ser.

Assim, segundo Agamben (2005), o evento narrado é um fenômeno de linguagem e a aventura indissociável da palavra. Nessa relação evento-aventura-palavra, a linguagem reside no homem, sendo algo ontológico, o qual é indissociável da fala, história, do eu e da verdade. Esse pensamento de Agamben (2005) se contrapõe aos pesquisadores modernos, os quais consideram a aventura como algo extraordinário, não comum ao cotidiano humano. O autor, por sua vez, compreende a aventura como evento, pertencente à vida, que se torna subjetivo ao 'eu' inseparável da linguagem e pensamento do advir, ou seja, da verdade.

A ideia de aventura de Agamben (2005) é refletida a partir de poemas dos trovadores e da apresentação de divindades, as quais o ser humano tem eternamente dívida, são eles: Daimon (demônio), Tyche (sorte), Eros (amor), Ananche (necessidade) e Elpis (esperança). Na busca de pagar o débito e atender as cobranças de tais divindades, o ser humano escreve vivamente a sua aventura, uma excursão pelo que há de advir e se revelará como a própria verdade. O exótico é essencial em toda experiência, por isso a aventura carece de um caminho ensaio do cotidiano.

Esse entendimento agambeniano de aventura pode ser apresentado, além da escola trovadoresca, na literatura em obras como 'Alice no País das Maravilhas', 'Dom Quixote' e nas 'Aventuras de Tibicuera', essa última descrita inicialmente por Verissimo (1976):

Aqui estão as aventuras de Tibicuera, contadas por ele próprio. O herói narra sua espantosa viagem que começou numa taba tupinambá antes de 1500 e terminou num arranha-céu de Copacabana em 1942.

Não hesito em passar as mãos de vocês este romance, porque no fundo ele conta também muito das aventuras do nosso Brasil.

A princípio pode parecer fantástico que um homem tenha conseguido atravessar vivo e rijo mais de quatrocentos anos. Mas estou certo de que, após a leitura do capítulo intitulado 'O segredo do pajé', todos vocês aceitarão o fato e, mais, hão de fazer o possível para seguir os conselhos do feiticeiro, a fim de vencer o tempo e a morte (Verissimo, 1976, p. 10).

Nesse romance, as aventuras de um indígena, nascido no dia da invasão dos portugueses ao Brasil, no ano de 1500, são narradas pelo próprio Tibicuera. Nele e através dele as aventuras passam a existir e a serem transformadas. Os cenários da aventura mudam, porque o personagem se renova e com ele acompanha a linguagem que é sempre viva, por representar o ser e o seu pensamento. As aventuras de Tibicuera são escritas no chão da aldeia e no alto dos edifícios, são verificadas no cotidiano de um brasileiro. Tanto que, o autor relaciona a história humana à aventura, ao definir a obra como sendo uma “narrativa da aventura do homem no mundo” e como “um romance de aventuras que se passa na Terra e tem como personagem principal a Humanidade” (Veríssimo, 1976, p. 32).

O conceito epistemológico de aventura vem do latim *ad venture* (*ad* “para” + *venire* “vir”), latim vulgar *adventūra*, referente ao que vem pela frente, o que há de vir, o incerto e imprevisto. Por outro lado, diante do senso comum, a aventura pode ser entendida como uma atividade de risco e sendo algo radical. Na literatura, as narrativas de acontecimentos fantásticos, imprevistos, repletos de riscos, desafios e sorte, são caracterizadas como aventuras. Elas envolvem o leitor de forma dinâmica, incitando manifestações mais intensas de quem ouve ou lê as histórias. Observando esses textos, será possível identificar neles elementos dos jogos: competição, sorte, desafio, tensão e a representação da realidade.

Esse tipo de narrativa, segundo Zilberman (2012), é encontrada nas obras de Monteiro Lobato ou romances policiais. Para além dessas, especialmente as obras selecionadas nesta pesquisa (Livro Interativo, Livro-Jogo e Aventura Solo) caracterizadas como de aventura, repletos de ação e eventos inesperados. No entanto, definir uma narrativa como aventura a partir de suas características textuais e enredo é uma atitude do adulto, pois as crianças terão outros subsídios no sentido para compreender uma história para se aventurar ou não.

Nesta pesquisa, as crianças expressaram o fato de uma aventura só ocorrer se elas gostarem e quiserem, essa seria outra característica comum nos jogos: a liberdade e voluntariedade. Se a criança não tiver interesse, não gostar da história, deixará de viver essa aventura através da imaginação. A exemplo disso, na pergunta “esse livro serve para aventura?”, a resposta das crianças foi carregada de apreciações, tais como:

Pesquisadora - Esse livro serve para aventura?

Urano - Serve, porque eu gosto dele. (sobre o livro Jalymba)

Sol - Serve, na verdade é um monte de aventura. (sobre o livros Jalymba)

Marte, Vênus, Sol e Saturno - Serve, porque ele é muito legal. (sobre o livro O Fantasma do Relógio).

Portanto, é perceptível que o apreço pela história fará com que um livro sirva ou não para viver uma aventura. Assim, basta gostar ou achar o livro legal para embarcar em uma aventura, independente da estrutura e proposta da obra. No entanto, gostar de uma história não é nada simples, pois as crianças têm seus gostos próprios e alguns textos podem ser enfadonhos ou desinteressantes para elas.

No âmbito da pesquisa, durante uma leitura de histórias, algumas crianças apresentaram olhar distante ou não interagiram com os textos, o que provavelmente não lhes cativou. Segundo Carvalho e Baroukh (2018, p. 107-108) a leitura pode despertar diferentes emoções, não somente o prazer, e reduzi-la apenas a essa sensação é um mito. Em contrapartida, essa criança pode estar focada nos seus pensamentos e imaginação, uma possibilidade revelada na investigação.

Pesquisadora: Esse livro serve para aventura?

Sol - Serve. Porque a gente pode imaginar que a gente está numa aventura em outro planeta.

O imaginar estar em outro planeta foi vivenciado por Sol durante a leitura ‘A Odisseia da Fobos’ como possibilidade de viver uma aventura. A imaginação parece não se ausentar no momento das experiências das crianças com o texto quando ela pretende se aventurar. Ainda sobre a ‘A Odisseia da Fobos’, ao experienciar essa obra, outro aspecto reaparece na pesquisa: o movimento. Vejamos esse diálogo:

Pesquisadora - Esse livro serve para uma aventura?

Netuno - Serve, porque tem os discos que faz a gente escolher quem vai ser o aventureiro e o que vai fazer na aventura.

Pesquisadora - Então, todas as aventuras precisam ter um disco?

Netuno - Quase todas.

Portanto, Netuno identificou o design do livro e sua *affordance* como recurso possibilitador da aventura. Ampliando a contextualização desse entendimento, Mercúrio após a leitura do Fantasma do Relógio, fez ainda uma relação da história com outras linguagens narrativas. Vejamos:

Pesquisadora - Esse livro serve para uma aventura?

Mercúrio - Serve. Aventura é muito legal para ler o livro. Eu amo filmes de terror.

O Filme de terror é recordado pela criança, ao refletir sobre aventura, tal representação artística é produzida por empresas cinematográficas, com mídia e linguagens próprias para cinema, televisão e plataformas de *streaming*. A resposta de Mercúrio tem algo semelhante com a de Vênus (sobre a possibilidade de jogar com o livro quando é baixado no celular): a tecnologia digital. Porém, em mídias ou telas distintas, uma delas seria cinema ou televisão e outra de celular; uma traria a linguagem da teledramaturgia e a outra das narrativas dos jogos.

Assim, as crianças sinalizam a não unicidade tecnológica e de linguagem, o que pode implicar na multicidade, transmídia, multilinguagens, multiletramentos, como sua cultura leitora (relação com o livro) está sendo produzida. Sua cultura leitora não seria apenas analógica ou digital, mas híbrida, ainda que somente através da imaginação e de suas leituras ontologicamente não lineares.

A resposta de Mercúrio revela também a similaridade entre o personagem da história ‘O Fantasma do Relógio’ e seu gosto por filmes de terror. Isso faz conexão com o pensamento de Zilberman (2012, p.149), no qual “os alunos certamente apreciarão acompanhar, nas obras, as aventuras de personagens parecidas com elas, ação que levará a buscar mais livros, solidificando sua competência de leitura”. Além das pontes do pensamento com a tecnologia, uma criança narra descrições não encontradas na história lida para justificar o porquê ela serve para aventura. Ao ler a história ‘O Fantasma do Relógio’, Plutão verbalizou algo curioso, vejamos a seguir:

Pesquisadora - Esse livro serve para uma aventura?

Plutão - Sim. Porque tem tubarão e ele tem uma garganta para comer a pessoa. O tubarão tem uma boca gigante.

Em sua resposta, Plutão recorda do tubarão, citado na história ‘O Fantasma do Relógio’, mas não descrito com detalhes, e assim, traz para seu discurso uma conotação de perigo e tensão, algo comum em uma aventura. Assim, a criança apresenta o elemento de perigo como algo referente a aventura, e para tanto, ao produzir seus sentidos, as crianças recorrem às memórias e experiências vividas, as quais resultam em sensações e sentimentos particulares. No exemplo de Plutão, a criança recorre ao conhecimento prévio do animal tubarão, capaz de trazer tensão às pessoas por sua força e boca gigante.

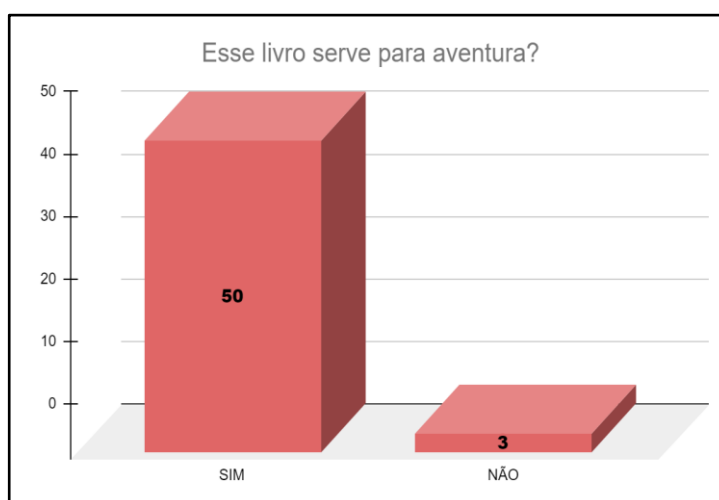
A tensão e o medo na aventura surgem como algo excepcional, como um imprevisto no decorrer da narrativa e até mesmo fatos distantes da vida cotidiana. Segundo Agamben, (2005, p. 39), para os pensadores modernos, “a aventura pressupõe que haja um caminho para a existência e que este caminho passe pelo extraordinário e pelo exótico (contraposto ao familiar e ao comum)”. Assim, nos exemplos do filme de terror e do tubarão gigante que aparece para comer a pessoa, caracterizam-se como circunstâncias anormais, não experienciadas na rotina da vida social. Ainda referente a história ‘O Fantasma do Relógio’, outra criança verbalizou mais um elemento comum em aventuras.

Pesquisadora: Esse livro/ história serve para aventura?

Sol - Sim porque ele é muito legal e a gente pode achar muitas pistas.

Sol percebeu que na história ‘O Fantasma do Relógio’ havia pistas e as reconheceu como parte integrante da aventura. São esses enigmas que conduzem à superação de desafios e alcance de metas. As obras policiais, citadas por Zilberman (2012) como aventuras, são exemplos de narrativas enigmáticas, as quais conduzem a investigação e solução de crimes. Finalmente, o estudo dos sentidos produzidos pelos participantes ao interagirem com as seis obras exploradas e a síntese do resultado ao questionamento “esse livro serve para aventura?” teve cinquenta respostas SIM e apenas três NÃO, conforme visível no **Gráfico 16**.

Gráfico 16 - Respostas a pergunta: esse livro serve para aventura?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Portanto, diante do **Gráfico 16**, podemos concluir que todos os livros (explorados na pesquisa) servem para aventura. Essa é uma característica trazida até mesmo na apresentação dos livros utilizados na pesquisa, como está descrito na **Seção 6**.

5.3 QUANDO UM LIVRO NÃO SERVE PARA BRINCAR E JOGAR?

As crianças ao produzirem sentidos não excluem dessa construção os conceitos advindos de suas relações sociais, sobretudo as familiares. Segundo Freud (2010, p. 65) mais maior ou menos rigor, dos pais com seus filhos, não é determinante para existência de maior, ou menor Superego da criança. Entretanto, “o rigor da educação também influi grandemente na formação do Superego infantil”, pois a criança reagirá contra autoridade dos pais que, na verdade, é o Super-Eu deles.

Esse sentimento de “medo” impregnado na criança pelos adultos como ensinamentos foi percebido na investigação. Inicialmente, diante da caracterização do objeto trazido pelo referencial teórico, automaticamente imaginei que as crianças não consideraram livro-jogo aqueles cuja estrutura fossem menos lúdicos, sem uso de mapa e dados. Entretanto, as crianças, quase unânimes, revelaram algo curioso acerca da não possibilidade de brincar e jogar com o livro.

Para as crianças-planetras, Mercúrio e Terra, por exemplo, os livros ‘Jornada à Terra do Sol’, ‘Amigo Dragão’ e ‘O unicórnio do Arco-Íris’ não servem para brincar porque podem rasgar. Semelhantemente, as crianças-planetras Mercúrio e Marte também consideraram a possibilidade do mesmo fim trágico acontecer com o livro ‘O Fantasma do Relógio’. Por sua vez, Saturno e Sol, consideraram inviável se divertir com as obras de Roméo Hennion, pois, “se não vai quebrar”, ou seja, igualmente danificado.

As constatações, entretanto, levanto um questionamento: por que as crianças têm medo de avatar os livros? Qual a origem dessa apreensão? Bem, essas dúvidas são respondidas pelos próprios participantes da investigação, por exemplo, a criança-planeta Terra relata ser inapropriado brincar e jogar com o livro Amigo Dragão porque “ele pode ser muito caro”, e assim, não pudesse ser manipulado pelas crianças ao se divertirem.

Portanto, o medo de avariar obras literárias torna-se um limitador à exploração deste recurso para “brincar na mente” (Sol), ou jogar ao “abrir o livro” (Urano). Essa restrição empregada ao livro, na qual lhes é tirado a potencialidade lúdica, é uma condição externa ao universo infantil, mais precisamente, oriunda da imposição da cultura adulta. Essa assertiva é percebida no diálogo a seguir:

Pesquisadora - Esse livro serve para brincar?

Mercúrio - Não, senão vai rasgar.

Pesquisadora - Por que vai rasgar?

Mercúrio - A professora vai falar com a mãe, a mãe vai reclamar e aí vai ficar de castigo. (sobre o livro ‘A Odisseia da Fobos’).

A fala de Mercúrio traz a raiz do medo, a qual não é necessariamente rasgar o livro, mas ficar de castigo. Isso é tão significativo para a criança ao ponto de lhe influenciar a produção de sentido sobre acervos literários. Além disso, esse “medo de rasgar”, pode resultar na não exploração dos livros pelas crianças, no travamento à prática leitora, sem o hábito de ler livremente e, assim, a constituição do Eu leitor é desmontada.

Em Chartier, a leitura reconstruída “exige considerar as relações estabelecidas entre três pólos: o texto, o objeto que ele serve de suporte e a prática que dele se apodera.” (Chartier, 1990, p. 8-9 *apud* Carvalho; Baroukh, 2018, p. 37). Deste modo, desenvolver a construção de leitores requer manipulação do livro, a interação que o sujeito faz com o objeto.

Afinal, não se formam leitores apaixonados no terreno do medo e do distanciamento do sujeito (criança) com o objeto (livro). Nesse prisma, Carvalho e Baroukh (2018) refletem oito mitos escolares sobre a leitura literária, o segundo desses mitos é: livro na mão do aluno some ou estraga. Essa crença é oriunda do adulto e imposta às crianças nos ambientes sobretudo familiares e escolares. Nessa perspectiva, apenas os livros velhos ficam acessíveis às crianças, e também, cercado de “cuidado para não rasgar”. Entretanto:

Fica evidente a necessidade de um trabalho específico com as crianças no sentido de cuidado e manutenção dos livros. Esses também são comportamentos leitores. Leitores cuidam dos seus livros, os valorizam, se afeiçoam e podem retornar mais de uma vez a eles. No entanto, se os livros são objetos sociais utilizados, é esperado que se desgastem (Carvalho; Baroukh, 2018, p. 40).

Portanto, segundo as autoras Carvalho; Baroukh (2018), as crianças precisam acessar boas obras e novas, afinal o livro é um objeto que se desgasta e pode findar, porém, a relação com esses segue-nos em todas as leituras que tenhamos. A consciência do cuidado com os textos diagramados é intrínseco à constituição do sujeito leitor, afinal, leitores zelam e se afeiçoam por seus livros. Deste modo, as crianças devem manipular livremente os livros, só assim aprenderão a zelar por eles (Carvalho; Baroukh, 2018, p. 38-40). A experiência leitora das crianças é sublime e não deve ser limitada pelo simples temor que o objeto condutor de textos seja danificado.

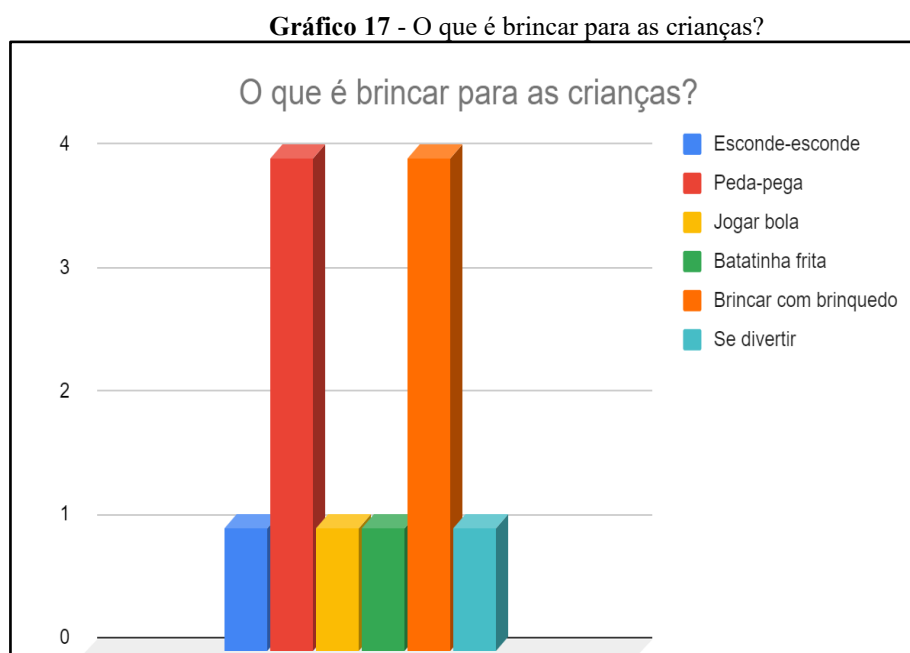
5.4 O QUE É BRINCAR, JOGAR E SE AVENTURAR PARA AS CRIANÇAS?

Na investigação, após observar e registrar a relação da criança com cada livro, uma dúvida surgiu: o que é o jogo, o brincar e a aventura para as crianças? As perguntas sobre as possibilidades do livro servir ou não para brincar e jogar, comporta implicitamente uma compreensão adulta de tais ações, baseadas principalmente nas definições de jogo de autores como Huizinga e Caillois.

Em estudos específicos à primeira infância, no entanto, encontra-se uma definição mais objetiva entre elementos trazidos neste trabalho, segundo Kishimoto (2018, p. 7) a qual entende “brinquedo [...] como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras, e jogo infantil para designar tanto o objeto como as regras do jogo da criança”.

Diante desta problemática, restava-me saber qual conceito de brincadeira e jogo as crianças tomaram por referência para definir se um livro servia ou não para brincar e jogar. Descrevi neste trabalho que algumas delas entenderam de forma literal a pergunta, ou seja, o jogar foi compreendido como arremessar o livro, mas isso seria a base para a categorização delas? Qual sentido de jogo encontra-se no pensamento da criança? O que é brincar, jogar e se aventurar para as crianças pequenas?

Portanto, no término da pesquisa em campo, questionei os participantes acerca das manifestações lúdicas. Vejamos a síntese dessas respostas no **Gráfico 17** abaixo:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

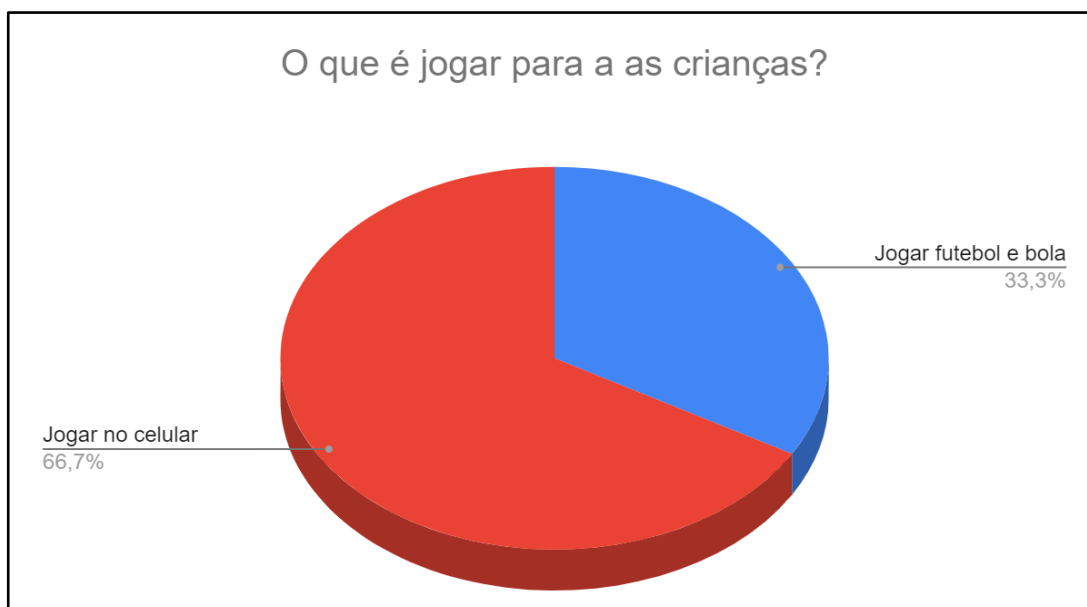
O **Gráfico 17**, apresenta cinco brincadeiras, sendo quatro delas essencialmente coletivas e com bastante movimento (esconde-esconde, pega-pega, jogar bola e batatinha frita). Isso reafirma o quanto o sentido de brincar para a criança implica em movimento, algo já exprimido por elas ao interagirem com os livros de Roméo Hennion, quando oralizaram e mostraram na ação de girar a roleta que estavam brincando.

Percebe-se, portanto, que as crianças não apresentam um conceito, mas exemplos, como a brincadeira que teve sua existência vinculada ao objeto ‘brinquedo’. O brinquedo não é citado sozinho, pois apenas o objeto ‘brinquedo’ não viabiliza o brincar, isso ocorre quando a criança manipula o objeto no propósito e estado lúdico.

Segundo Brougère *apud* Kishimoto (2018, p. 8), os brinquedos infantis “só adquirem o sentido lúdico quando funcionam como suporte de brincadeira”, se isso não ocorrer, estes serão apenas objetos. Por outro lado, objetos diversos podem desempenhar a função de brinquedo, quando seu novo significado permite o estágio lúdico da brincadeira. Outro ponto interessante está no “se divertir”, pois o brincar requer liberdade, opõe-se ao tédio e o chato. Nessa perspectiva, caso as crianças sejam obrigadas a participarem de uma brincadeira, por certo, elas não se sentirão brincantes.

Também, na busca de compreender o que é o jogar para as crianças, fiz tal indagação para elas, tais respostas estão expostas no **Gráfico 18**, o qual reafirma o conceito do jogo ligado à tecnologia, como aplicativo, o que já foi verificado na **Seção 5**. A resposta sobre o que é jogo ou jogar geraram o seguinte percentual apresentado no **Gráfico 18**.

Gráfico 18 - O que é o jogar para as crianças?



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora

No **Gráfico 18**, apenas dois tipos de jogos são apresentados pelas crianças como jogo, desses 33,3% citam jogo de futebol, talvez pelo fato de já existir neste a palavra ‘jogo’; a maioria 66,7%, entretanto, afirmaram que “jogo é jogar no celular”. Esses, no entanto, transformou-se de recurso apenas para ligar e enviar pequenas mensagens, para um “computador de bolso”, chamado de *smartphone*, com acesso a toda rede de internet, suas plataformas e aplicativos.

Mais especificamente, no caso dos aplicativos, esses ampliaram sua oferta com a popularização dos *smartphones* e o interesse dos usuários por tais *softwares* de fácil exploração, bem como, o ensejo de acesso mais facilitado a infotainment (Santella, 2022, p. 226-227). Em suma, chegamos ao fim da análise das informações compartilhadas pelas crianças, condensando treze sentidos produzidos por elas durante a pesquisa:

1. é possível brincar com todos os livros através da imaginação;
2. é possível brincar com o livro quando esse tem movimento;
3. é possível jogar com o livro quando esse tem movimento;
4. é possível jogar com um livro quando esse é uma aventura;
5. é possível aventurar-se em uma leitura quando se gosta da história;
6. brincadeira é movimento;
7. brincadeira é coletividade;
8. jogo é movimento;
9. o jogo está culturalmente na contemporaneidade ligado ao celular;
10. brincar é diversão;
11. as crianças podem ficar cansadas com histórias extensas;
12. crianças elaboram hipóteses e sugestões para histórias;
13. nas leituras interativas ocorre a ampliação da interpretação de papéis com a expressão do ‘Eu’ e ‘Nós’.

Decerto, considerando esses achados, e o referencial teórico sobre o Livro-jogo, poderá auxiliar na compreensão do que é um Livro-jogo para crianças pequenas e como tais obras podem ser produzidas em mais diálogo com o pensamento infantil. Isso também ajudará professores da Educação Infantil a selecionarem esse livro para uso em rodas de leitura.

6 DESAFIOS DA EXPERIÊNCIA COM O LIVRO-JOGO NA ESPAÇONAVE PRÉ-ESCOLA

Contender para vencer²⁸

A educação
É a ação
De contender.

Contender com o que?
Você pode se perguntar
Pois então vou dizer.

Contender contra o sistema
Da ignorância que impede
O professor de exercer
A ciência do saber.

E ensinar ao aluno
O seu direito de ser
Existir e pertencer.

Educação é resistir
À multiplicação de ignorantes
que tomam o poder.

Educação é revolução
Criação e construção
De uma nova nação
A começar por mim.

Pedro Garrido

A expedição rumo à investigação da experiência de um Livro-jogo com crianças planetas pelo espaço da Pré-escola foi repleta de turbulências. As descobertas dos sentidos produzidos pelas crianças foram alcançadas através da resignificação do tempo e espaço da pesquisa. Tudo isso, devido ao processo imposto por uma política de precarização e desvalorização da educação e pesquisa. Logo, esse universo, descrito na **seção 2.3** e suas subseções, se apresentou, parodiando Carlos Drummond Andrade, como “asteroides no meio do caminho”.

Entretanto, viajar pelo espaço inapropriado às crianças, foi um desafio, mas não o único. Outro obstáculo colocou-se no percurso da expedição, a definição do objeto de estudo resultou em tempestades de dúvidas, requerendo novas manobras rumo às descobertas. A explicação do que é ou não um Livro-jogo não é fácil, este pode ser compreendido apenas como livros interativos ou como uma Aventura Solo de RPG.

²⁸ GARRIDO, Pedro. Contender para vencer. In: ABBADE, José Martins (org). **Coletânea Poesia E-duka: em verso e prosa**. Salvador: E-duka Publicações, 2021, p. 123-124.

6.1 É PRECISO DEFINIR O QUE É LIVRO-JOGO PARA CRIANÇAS PEQUENAS

A dificuldade em categorizar uma obra como Livro-jogo, aumenta quando passamos a pensar em tal objeto para crianças pequenas, isso porque, as poucas obras infantis com características de Livro-jogo, não são apresentados como tal, mas sim como: livros de primeira aventura (Roméo Hennion), livros interativos (Athos Beuren) e Aventura Solo (Thiago Junge e Aline Rabelo). No corpo dessas obras a palavra Livro-jogo não é citada, essa aparece como categoria do livro nos *sites* das editoras e de venda especializada nesse tipo de produto, conforme apresentados no **Quadro 09**:

Quadro 09 - Levantamento da categorização dos livros nos *sites* especializados

Site/Plataforma	Livro	Sistema/ Categoria	Mecânicas
Editora Avec	O Fantasma do Relógio	RPG/ Livro-Jogo	sem informação
Coisinha Verde	Amigo Dragão	RPG / RPG Solo	sem informação
Plataforma Ludopedia	O Fantasma do Relógio O Unicórnio do Arco-íris	Livro-jogo	Escolha Narrativa Papel e Caneta RPG Narração de Histórias
	Amigo Dragão	Livro-jogo	Escolha Narrativa Papel e Caneta RPG Rolagem de Dados
	Odisséia da Fobos		Escolha Narrativa RPG
Editora Galápagos ²⁹	Livros da coleção Minha Primeira Aventura	Livro-jogo	Narração de Histórias Um livro-jogo de narração

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Portanto, as obras selecionadas para investigação são facilmente categorizadas como Livros-jogos nas plataformas de publicação de venda especializada. Entretanto, é preciso reconhecê-las a partir de suas características e do referencial teórico trazido nesta dissertação, em especial a diferenciação apresentada por Silva (2019 e 2022).

²⁹ A editora Galápagos, responsável pela publicação de Minha primeira aventura com os livros de Roméo, não categorizou os livros Odisseia da Fobos e Jornada à terra do Sol, obras mais antigas da coleção, contudo os livros mais novos da coleção foram descrito pela editora como “ um livro-jogo de narração”.

Essa síntese do diferencial do Livro-jogo das demais obras não sequenciais, estão apresentadas a seguir, na **Figura 34**.

Figura 34 - Síntese teórica de diferenciação do Livro-jogo das demais obras interativas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do referencial teórico (2023)

A definição e distinção (**Figura 34**) entre Livro Interativo, Aventura Solo e Livro-jogo estão bem descritas por Silva (2019 e 2022), tais obras convergem no aspecto da interatividade, não sequencialidade e na possibilidade de o leitor fazer escolhas. O livro interativo é o mais simples e não apresenta jogabilidade. Daí a maior dúvida fica entre o Livro-jogo e a Aventura Solo, sendo diferenciados pela extensão da obra, como quantidade de páginas e o uso de outros elementos para jogar ou compreender o jogo.

Contudo, o pesquisador analisa, geralmente, obras destinadas ao público infantojuvenil e adultos. Esses livros apresentam textos extensos com muitas bifurcações e páginas, também suas ilustrações são poucas e em preto e branco. Além disso, seu sistema de regras e mecânica é complexo para crianças pequenas e precisaria ser adaptado. Por isso, selecionei obras multisequenciais, destinadas às crianças da primeira infância e com algum traço comum ao Livro-jogo. Vejamos essa reflexão no **Quadro 10**.

Quadro 10: Histórias multisequenciais utilizadas na pesquisa

Livros	Descrito como:	Características
<p>O Fantasma do Relógio O Unicórnio do Arco-íris Jalymba</p> <p>Autor: Athos Beuren</p>	<p>Interativo Aventura</p>	<p>Narrativa Interativa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) não linear (duas opções por vez); 2) o leitor é personagem da história 3) o leitor faz escolhas de sequências na história. <p>Mecânica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) passar páginas (Vá para página ...) 2) solucionar desafios semelhantes às atividades de passatempo. <p>Dependência:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) não precisa de material externo.
<p>A Odisseia da Fobos Jornada à Terra do Sol</p> <p>Autor: Roméo Hennion</p>	<p>Primeira Aventura</p>	<p>Narrativa Interativa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) não linear (três opções por vez); 2) o leitor é personagem da história 3) o leitor faz escolhas de sequência na história. <p>Mecânica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) rodar os discos que contém itens que ajudarão na aventura; 2) passar as tiras (Passe uma ou duas páginas); 3) Fazer escolha do personagem que irá interpretar <p>Dependência:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) não precisa de material externo
<p>Amigo Dragão</p> <p>Autores: Thiago Junges e Aline Rabelo</p>	<p>Aventura Solo RPG Solo</p>	<p>Narrativa Interativa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) não linear (sem quantidade pré determinada de opções de sequência); 2) o leitor é personagem da história; 3) o leitor faz escolhas de sequência na história. <p>Mecânica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) passar e retornar as páginas; 2) rolar de dados; 3) marcação no mapa; 4) encher a mochila com itens (cartas que ajudarão na aventura). <p>Dependência:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) utiliza recursos externos ao livro (mapa e cartas). mas a história pode ser jogada sem a utilização desses recursos, ao substituí-los por anotações ou desenho do que seria o inventário.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Percebemos nos três exemplos utilizados nesta pesquisa, a característica de uma narrativa interativa, não linear, mas com quantidades distintas de opções de sequência, outros aspectos comuns são: o leitor é personagem da história; o leitor faz escolhas; além desses, o conceito aventura é utilizado para definir todas as obras.

A grande diferença entre os livros experienciados está na mecânica que permite o estado mais lúdico. Através dos seus elementos de jogabilidade é que é viável o ato de jogar, concluir uma atividade, superar desafios ou alterar os pontos. Por exemplo, os livros ‘Amigo Dragão’ (Junge e Rabelo) e ‘A Odisséia da Fobos’ e ‘Jornada à Terra do Sol’ (Roméo Hennion) apresentam inspiração no sistema de RPG. Esse entendimento está presente na **Figura 35**.

Figura 35 - Discos do Livro Jornada à Terra do Sol de Roméo Hennion



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2023).

Nos livros da Coleção ‘Minha Primeira Aventura’, os discos (**Figura 35**) cumprem a função do inventário, com os itens necessários para superar os desafios da história e personagens com habilidades distintas, as quais serão utilizadas nas aventuras. Por outro lado, a Aventura Solo ‘Amigo Dragão’, utiliza outro recurso em substituição ao inventário, o que está exposto na **Figura 36**.

Figura 36: Cards da Aventura Solo Amigo Dragão



Fonte: Coisinha Verde (2022)

A **Figura 36** apresenta as cartas do livro ‘Amigo Dragão’, recurso utilizado para suprir a função do inventário. Sua dinâmica consiste no leitor-jogador levar (acrescentar e retirar) determinadas cartas em sua mochila, o que determinará o sucesso ou insucesso na aventura. Esse recurso externo, segundo a base teórica, é uma das características de Aventuras Solos. Entretanto, se pensarmos em Livros-jogos para crianças pequenas, a adaptação do inventário em cartas ou roleta, por exemplo, seria algo mais adequado ao invés da escrita e registros em ficha de herói.

No livro ‘Amigo Dragão’, assim como nos de Athos Beuren, os personagens são determinados pelo autor, sem opções de escolha para o leitor-jogador. Isso é avesso aos Livros-jogo escritos para o público juvenil e adulto, pois esses leitores-jogadores podem construir a “personalidade” do seu personagem. Entretanto, essa complexidade pode ser adaptada às crianças pequenas como fez Roméo Hennion, ao disponibilizar opções de personagens com habilidades distintas.

Os livros de Athos Beuren, por sua vez, apresentam seu teor “jogo” ou “brincadeira” viabilizado por pequenas atividades na solução de problemas, bem característicos de passatempos escolares. A **Figura 37**, exposta abaixo, traz uma dessas diversões.

Figura 37 - Páginas do Livro O Fantasma do Relógio de Athos Beuren



Fonte: Site oficial do escritor Athos Beuren (2022)

Na **Figura 37**, o autor propõe aos leitores o desafio de encontrarem animais luminosos, e outros que aparecem no percurso da história. Essas instigações ampliaram a interatividade das crianças, despertando nelas interesse e curiosidade. Além disso, outro aspecto dos Livros Interativos de Athos Beuren merece ser citado: sua construção em versos.

Durante a pesquisa, ao ler para as crianças, notei o quanto elas acharam interessante a estrutura textual dos livros e Athos Beuren, muitas crianças expressaram-se corporalmente ao perceberem a sonoridade das palavras rimadas. Nesses momentos, os participantes verbalizam com surpresa e alegria: “Oh! rimou!” e “professora, rimou”.

Por exemplo, nesta pesquisa, os três tipos de livros interativos e multisequenciais experienciados, após os estudos bibliográficos e dos sentidos produzidos pelas crianças, foram compreendidos, mais enfaticamente, como:

- a) Livros Interativos (Jalymba, ‘O Unicórnio do Arco-íris’ e ‘O Fantasma do Relógio’ - de Athos Beuren);
- b) Aventura Solo (‘Amigo Dragão, de Thiago Junge e Aline Rabelo); e
- c) Livro-jogo (‘Jornada à Terra do Sol’ e ‘A Odisseia da Fobos’, de Roméo Hennion).

Esse, no entanto, podem ter suas barreiras conceituais derrubadas e convergidas para a delimitação de Livro-jogo, pois esse precisa ser adaptados para crianças pequenas, podendo ter sua jogabilidade mais simples, recursos externos, palpáveis e táteis, além de sua narrativa necessitar ser mais compacta.

6.2 O LIVRO-JOGO PRECISA SER DESTINADO OU ADAPTADO PARA CRIANÇAS PEQUENAS

Aprofundando a análise dos textos, ao comparar os critérios utilizados por Silva (2019 e 2022) para definir o Livro-jogo, com as mecânicas dos livros interativos pesquisados, podemos compreender que tais características (do que é um Livro-jogo) não parecem necessárias quando estes são destinados às crianças pequenas. Assim, o limite e extensão das histórias, os elementos externos e sistema de regras de RPG poderiam ser flexionados. Isso porque, as histórias infantis são geralmente adaptadas para serem mais lúdicas com uso de recursos como: fantoche, cartas, mapa destacável. Deste modo, a jogabilidade poderia ser estruturada de forma mais simples e ao alcance dos sentidos das crianças. Além disso, é possível adaptar os Livros Interativos, como os de Athos Beuren, para tanto, é preciso seguir os princípios da jogabilidade e mecânica de jogo utilizadas no Livro-jogo, e assim:

- a) confeccionar mapas externos;

- b) utilizar dados ao invés da simples escolha do leitor;
- c) disponibilizar opção de personagens com habilidades distintas;
- d) estruturar formas mais lúdicas e simples para ter os itens do inventário.

Outra opção seria adequar as histórias dos Livros-jogos existentes para crianças pequenas, contudo essa possibilidade apresentou-se inviável. Tentei durante meses reduzir a história ‘No Reino das Águas’, de Athos Beuren, mas inúmeras sequências foram registradas e antes de finalizar o registro de todas as rotas possíveis, concluir ser no mínimo trabalhoso compactar os Livros-jogo infanto juvenil para crianças pequenas.

Além desses, outro caminho é identificar obras interativas multisequenciais para crianças pequenas, as quais apresentam características do Livro-jogo e, se possível, compreendê-las como Livro-jogo infantis. Em seguida, selecionar ou produzir para essas obras recursos que garantam a adequação para histórias jogáveis aos interesses e sentidos das crianças. Ademais, delinear um Livro-jogo para crianças pequenas emergem outras reflexões, por isso precisamos lembrar algumas particularidades dos livros experienciados, os quais foram notados como algo positivo ou que carece de maior atenção. Por exemplo, os livros de Roméo Hennion, mostraram-se interessantes para as crianças, mas extensos, assim alguns participantes da pesquisa externalizam exaustão:

Sol - Ah! Pró, estou cansado! (sobre ‘Jornada à Terra do Sol’)

A criança-planeta Sol afirmou isso enquanto lia a história ‘Jornada à Terra do Sol’, de Roméo Hennion e Thiabaut Kraeber. Vênus, por sua vez, solucionou essa leitura mais demorada ao passar várias páginas do livro, sem sequer lê-las. Isso se deu quando, no momento em que as crianças leram os livros sozinhas, como estivessem recontando e rememorando a história escutada anteriormente. Nesse momento, notou-se uma apropriação da mecânica do livro, e a utilização de uma narrativa na primeira e segunda pessoa. Assim, em alguns momentos as crianças agiam como o autor “o que vocês irão fazer?”, “aí você ...”, e em outros incorporando a personagem do leitor “nós vamos...”, “eu vou para página...”.

Foi então, nessa leitura, que as crianças demonstraram um certo “cansaço” ao lerem as histórias, por serem mais longas do que as exploradas diuturnamente nas rodinhas de contação de leitura de história. Assim, esse aspecto de extensão textual poderá ser considerada na escolha e produção de livros-jogo para crianças em idade pré-escolar.

Pois, uma história precisa se manter do início ao final atrativa para criança e esse momento de deleite não se torna enfadonho. Isso aproxima as tais histórias dos primeiros

Livros-jogo, os quais permitiam que a pessoa complementasse a história com a imaginação do leitor-jogador, oferecendo-lhe poucas (e repetidas) vinhetas e imagens de página inteira (Silva, 2019, p. 98).

Aqui cabe mencionar que esta pesquisa trouxe informações sobre o Livro-jogo, além de sua conceitualização teórica, mas, principalmente, revela os sentidos produzidos pelos participantes da investigação ao interagirem com livros e histórias multisequenciais destinados às crianças, sendo eles: Livro Interativo, Livro-jogo e Aventura Solo. Esses sentidos ajudam a traçar uma proposta de definição, diferenciação e caracterização de Livro-jogo (livro para jogar) voltados para o público da primeira infância, visto que a maioria dos estudos toma por base Livros-jogos juvenil e adulto.

Ademais, a partir das falas e observações das crianças, foi possível constatar na íntegra o quanto elas gostam de ler, brincar e imaginar com autonomia. Toda essa premissa de formação do pensamento, linguagem e da pessoa sócio-histórica, é experienciada na interação das crianças com o livro. As crianças apresentam apreço pelos livros (lê-los e utilizá-los) para compor brincadeiras e imaginar as mais diversas e autênticas histórias.

Assim, com naturalidade, as crianças desenvolvem a capacidade extraordinária de imaginar personagens fabulosos, histórias não convencionais e sonhos magníficos. Por isso, podemos afirmar que as crianças são planetas a ler, brincar e imaginar constantemente. Elas mostram a criatividade latente de tornar qualquer objeto em brinquedo e ressignificá-los, dando um novo sentido no seu jogo de representações.

Por isso, os livros, assim como todos os produtos destinados às crianças, devem ser confeccionados considerando seus pensamentos e opiniões. Saliento nesse aspecto, a escuta como um valioso recurso, no qual os sentidos produzidos pelas crianças são revelados e ao problematizá-los chegamos a um melhor entendimento de seus pensamentos infantis.

Do mesmo modo, esses aspectos do Livro-jogo, mais precisamente, os sentidos de jogar, brincar e se aventurar das crianças pequenas ao ouvirem ou lerem histórias especificamente multisequencial, poderá servir como base para construção de Livro-jogo específico para elas, afinal, elas são produtoras de sua própria cultura e imaginam aventuras com as mais fantásticas sequências. Nesse viés, outros recursos podem ser utilizados para escrita de Livro-jogo para crianças pequenas, por exemplo, na **Seção 3**, alguns trabalhos apresentam a construção de histórias não sequenciais, com uso de plataformas como o *Twine*³⁰.

³⁰ Disponível em: <https://www.inklewriter.com/> Acesso em: 20 jun. 2023

Também, existe o *Inklewriter*³¹, para escrita de livros multilineares. Além dessas ferramentas, saber como escrever um Livro-jogo faz-se imprescindível e para melhor orientar a construção desse tipo de livro, o autor Athos Beuren sugere um passo-a-passo dessas histórias.

O percurso para a escrita de um Livro-jogo está organizado no **Quadro 11**.

Quadro 11- Caminhos para criação de histórias interativas sugeridas por Athos Beuren

Nº	ETAPAS	DEFINA
1	Defina o tamanho	Quantos números [de sequências] terá? Geralmente entre 20 a 250 seções.
2	Liste o números	1,2,3,4
3	Escreva a introdução	Quem é o nosso personagem? O que precisamos saber? Onde estamos? Qual é o nosso objetivo?
4	Comece a aventura	Escreva o número um [primeira página] e dê opções de rotas para continuar a história.
5	Controle a lista	Risque os escritos e circule os indicados.
6	Use a criatividade	Desafie o leitor, faça armadilhas, enigmas, combates, magia, itens, etc, à trama e suas reviravoltas.
7	Crie mecânicas	Enriquecer o jogo é simples, como usar o rolar de dado
8	Conclua a história	Pode haver vários finais, mas é de praxes o final feliz no último número.
9	Revise e revise	Releia e faça um mapa das sequências.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das orientações do escritor Athos Beuren³² (2023).

O autor Athos Beuren compartilhou generosamente a sua “fórmula” de criação de Livro-jogo. Entretanto, o fator primordial para elaboração de história é a imaginação, algo citado em vários momentos pelas crianças participantes da pesquisa como o mecanismo capaz de propiciar a aventura, a brincadeira, o jogo e a leitura. Também, as implicações da experiência do Livro-jogo para as crianças pequenas, com os conceitos trazidos pela base teórica unem-se na reflexão dos sentidos de ler, brincar, jogar e se aventurar na primeira infância. Assim, um livro destinado ao ato lúdico pode ser delineado a partir dos significados produzidos pelos participantes desta pesquisa. Tais significados, podem servir como orientação para um planejamento de experiência literária e brincante em turmas da Pré-escola, sejam obras já publicadas ou a serem produzidas com as crianças.

³¹ Disponível em: <https://www.inklewriter.com/> Acesso em 20 jun. 2023

³² Disponível em: [instagram@athosbeuren](https://www.instagram.com/athosbeuren) Acesso em 20 jun. 2023

7 CONTINUE ... O UNIVERSO É INFINITO!

“No meu planeta eu tinha uma flor:
-e era sempre ela que falava primeiro.”

Antoine de Saint-Exupéry³³

A conclusão de uma expedição espacial é, na verdade, a preparação para a próxima viagem, com mais recursos, possibilidades de expansão, maior adaptação dos astronautas e novos conhecimentos dos pesquisadores. Em 1969, Neil Armstrong afirmou ser “um pequeno passo para o homem e um grande salto para humanidade”, o fato do ser humano ter viajado e caminhado na lua. Semelhantemente, finalizo essa expedição com a certeza de ter dado um pequeno passo no âmbito da pesquisa científica, mas um salto significativo para a aprendizagem do universo pedagógico e sobre as infâncias.

Essa expedição iniciou com uma viagem às minhas memórias, as quais conduziram à minha relação com o livro, o jogo, o meu Ser professora da Educação Infantil e conseqüentemente me trouxeram até o mestrado acadêmico. Isso visando sair da posição meramente de execução de programas prontos, para refletir as crianças e inovações da própria práxis pedagógica, o que significou incorporar as concepções freiriana de professor/a pesquisador/a. Porquanto, esta pesquisa é resultado da busca de reconstrução de um profissional mais consciente sobre as infâncias e Educação Infantil, mesmo diante de tantos obstáculos do Ser professor/a de crianças pequenas.

De tal forma, decidi resistir e ampliar o conhecimento sobre crianças e infâncias a partir da superação das cobranças pela alfabetização e escolarização precoce. Deste modo, determinei “devolver às crianças” um relacionamento mais estético, lúdico e protagonista com obras literárias, retirando vestígios de leitura didatizada e moralista, como as histórias que ouvia na infância e que me controlavam com o medo.

No percurso da investigação, foi possível verificar as crianças como produtoras de culturas, de sua própria linguagem, capazes de construir suas experiências simbólicas. A pesquisa exploratória oportunizou ouvir e observar as linguagens das crianças, a traduzirem seus sentidos, os quais não são percebidos no cotidiano profissional escolar. Além de resultar em uma aprendizagem sobre as infâncias e um reencontro com fundamentos da Educação Infantil, ou seja, um desnudar-se das cobranças pela escolarização precoce, algo que ocorre

³³ Frase do livro ‘O Pequeno Príncipe’ de Antoine de Saint-Exupéry.

mais frequentemente em turmas da Pré-escola em escolas predominantemente do Ensino Fundamental.

A viagem pela pesquisa, cujo título inicia-se em uma metáfora ao momento de leitura através do “Era uma vez... Uma nova aventura que agora vou jogar”. Teve por objetivo central analisar os sentidos produzidos pelas crianças da Pré-escola ao experienciar o Livro-jogo. Para tanto, teve em vista observar e escutar as crianças ao produzirem seus sentidos sobre a possibilidade de ler, brincar, jogar e se aventurar com o objeto livro.

Além disso, no momento da experiência lúdica foi viável comparar a interação da criança com três tipos de livros multilíneares, os quais são também categorizados como interativos. Nesse processo de relacionamento da criança com o livro, dentro e fora da roda de leitura, de forma coletiva e individual, identificou-se a importância do jogo de interpretação de papéis na Pré-escola. Como nos revela Vigotsky, a partir dessa atividade lúdica e literária as crianças desenvolvem a linguagem, o pensamento e superam problemas.

No faz de conta as crianças utilizam recursos materiais e imateriais: imita, se expressa corporalmente, produzem sons e descobrem novas linguagens. Nesse momento ocorre, geralmente, mescla do real e do imaginário, dos tempos passado e presente. Esse discurso sincrético une a narrativa do imaginário e fatos da realidade na mesma brincadeira. Além disso, os participantes da pesquisa se apropriam de textos que ouvem várias vezes, sendo capazes de contá-los mesmo sem realizarem a leitura decodificada e até mesmo sem a leitura imagética, recorrendo à memória.

Por conseguinte, a ampliação de pesquisa e exploração de livros multilíneares ou destinados para brincadeiras, futuramente poderá dialogar com este trabalho. Entretanto, mais profundamente, projeta-se aprofundar a investigação do Livro-jogo para experiências das crianças pequenas, sobretudo, de suas múltiplas linguagens, a produzir sentidos e recursos materiais. Isso, propendendo proporcionar às crianças o protagonismo nas leituras e escritas dos seus textos.

Os livros interativos não lineares e multisequenciais oportunizam as crianças serem a personagem a fazer escolhas de trajeto das histórias. Essa característica é comum nos Livros Interativos, Livro-jogo e Aventura Solo, os quais possibilitam a interpretação de papéis e o protagonismo infantil nas leituras, através do “eu” ou “nós”, ao incorporar os personagens das histórias e escolher percursos da sua própria aventura. Essa leitura promove, ainda mais, a imersão nos contos, além das viabilizadas pelas demais narrativas lineares, nas quais o leitor não pertence à história.

Durante a pesquisa, as crianças revelaram seus sentidos sobre o livro, para elas jogar está relacionado aos princípios do: querer, gostar, movimentar, brincar girando a roleta e baixar no celular. Assim, as sólidas barreiras que caracterizam um Livro-jogo podem ser derrubadas e reconstruídas pelos sentidos das crianças.

Verificamos que o livro ‘A odisseia da Fobos’ foi considerado o mais propício ao estado de sensação de brincar e jogar, contudo, o livro da mesma coleção das Minhas Primeiras Aventuras ‘Jornada à terra do Sol’, foi o menos considerado propício para brincar. Assim, a estrutura desses livros não é determinante para o sentido da brincadeira e jogo. Contudo, o movimento oportunizado pela roleta representa um dos elementos fundamentais para brincar e jogar, segundo as crianças: o movimento. Além disso, o ato de ler, se aventurar, brincar e jogar carecem de algo constantemente desenvolvido pelas crianças: a imaginação.

Por outro lado, a pesquisa além de refletir o objeto (livro), o participante (criança), também analisa o contexto onde se realizou a investigação. A Pré-escola é parte integrante da Educação Infantil e necessita de condições mínimas, listadas nos indicativos de qualidade, para garantir o respeito aos direitos de aprendizagens e desenvolvimentos das crianças pequenas. Afinal, elas são seres históricos, sociais e produtoras de cultura. Sem tais infraestruturas e suporte, é preciso que os/as professores/as incorporem não somente um profissional a cuidar e educar, mas capaz de planejar intervenções e agir politicamente em defesa dos direitos das crianças.

Nessa perspectiva, surgiu a emergência de conhecer melhor as crianças enquanto produtoras de culturas, as quais desenvolvem seus pensamentos e linguagens através do protagonismo de suas brincadeiras e imaginação. Nesse aspecto, estudar a criança e sua relação com o brincar, jogar, brinquedo e leitura apresentam-se como um viável início de estudo das infâncias.

Todo o processo exploratório desta pesquisa deu-se em um contexto não propício ao desenvolvimento integral da criança, pois a infraestrutura da instituição investigada é destinada para o Ensino Fundamental. Portanto, organizações como a Escola Apollo, em muitos aspectos, negligenciam as necessidades, características, direitos e identidade das crianças pequenas. Por isso, neste trabalho citei algumas políticas públicas de educação, cujo objetivo implícito é a de desvalorização da Educação Infantil e seus atores.

Deste modo, a partir dessa experiência de pesquisa exploratória, nota-se a necessidade de refletir a importância de um ambiente pensado na criança, viabilizando assim seu pleno desenvolvimento. Um espaço físico ou a infraestrutura que atendam crianças pequenas não devem ser encarados apenas com algo material, estrutural, mas como um fator imprescindível

para o processo de desenvolvimento, autonomia e descoberta da criança, a qual anseia explorar o mundo, para construir suas aprendizagens através dessas testagens, significação e ressignificação.

Tão logo, esse contexto educacional é um potente problema a ser investigado futuramente, podendo ser ampliada para escolas de uma mesma Gerência Regional de Ensino (GRE) ou bairros, com vista em alcançar uma investigação crítica de resultados capazes de apresentar a realidade das turmas da Pré-escola inseridas em escolas planejadas e gerenciadas para o Ensino Fundamental.

Tudo isso foi possível através de um desenho metodológico flexível. O estudo exploratório poderia ser desenhado como uma pesquisa-ação, no entanto, desse pensamento emerge a necessidade de adequar termos, fases da pesquisa e plano de ação para uma pesquisa apenas com crianças pequenas, focada na intervenção e dialogicidade.

Em conclusão, a pesquisa sobre as implicações da experiência do Livro-jogo para crianças da Pré-escola entre 4 e 5 anos revela a complexidade e a riqueza desse processo. Os objetivos específicos, estudar a interação da criança da Pré-escola com livros multilíneares e compreender os processos interpretativos das crianças com relação aos papéis que assumem na Pré-escola, foram alcançados com êxito. Observou-se que as crianças são produtoras de significados ao ler, jogar, brincar e se aventurar, incorporando aspectos de sua cultura histórica, incluindo elementos de movimento e tecnologia. Além disso, essa experiência destacou a importância da imaginação na base do ler, brincar, aventurar e jogar, permitindo que as crianças explorem mais possibilidades.

No entanto, também ficou evidente que o Livro-jogo deve ser adaptado às necessidades das crianças pequenas, reconhecendo que a compreensão e caracterização desses livros deve ser diferente daquela voltada para adultos e jovens. Um aspecto fundamental foi a interpretação de papéis, que permitiu às crianças assumirem o papel de protagonistas das histórias, dando vida ao "eu" e ao "nós" durante a leitura.

Portanto, a pesquisa, a partir da experiência do Livro-jogo na Pré-escola foi um valioso momento para escuta, compartilhamento de sentidos, protagonismo infantil e maior conhecimento da criança. No entanto, a implementação bem-sucedida desse recurso desafia os educadores e exige a adaptação contínua dos recursos disponíveis para garantir que o Livro-jogo seja uma experiência possível às crianças pequenas da Pré-escola.

REFERÊNCIAS

AARSETH, Espen J. **Cybertext: perspectives on Ergodic Literature**. The Johns Hopkins University Press, 1997.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AGAMBEN, Giorgio. **The Adventure**. Cambridge, MA:MT. Press, 2018.

ALVES, Lynn; BONFIM, Camila. **Gamebook e a Estimulação de Funções Executivas em Crianças com Indicação de Diagnóstico de TDAH: processo de pré- produção, produção e avaliação do software**. Revista da FAEEBA, 2016-08-01, Vol.25 (46).

ALVES, Lynn. **Práticas inventivas na interação com as tecnologias digitais e telemáticas: o caso do Gamebook Guardiões da Floresta**. Revista de educação pública (Cuiabá, Mato Grosso, Brazil), 2016-06-01, Vol.25 (59/2).

ALVES, Maria Angélica. **Tudo o que o seu mestre mandar: a figuração do narrador e do leitor nos texto interativos**. Tese. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997.

AMARILHA, Marly. **Estão Mortas as Fadas? Literatura Infantil e Prática Pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes 1997.

ANDER-EGG, E. **Introducción a las técnicas de investigación social: para trabajadores sociales**. 7. ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978.

ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo: Atlas S.A., 2010.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer; olhar e ver; escutar e ouvir**. Petrópolis- RJ: Editora Vozes, 2017.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARISTÓTELES. **Os pensadores: Aristóteles**. São Paulo: Nova Cultural, 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 10520: informação e documentação: citações em documentos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALESTRO, Bruna Moreira Mattos Balestro; MEURER, Heli. **Procedimentos Metodológicos para Projeto de Livro-jogo Digital Infantil**. Polaris, A Estrela do Norte. 2016.

BARBOSA, Ana Rita de Cássia Santos; SILVA, Daniele Lima da; LIMA, Joara Porto de Avelar, (orgs). **As Interfaces da Educação e seus Desafios**. Curitiba: CRV, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições, 2016.

BARROS, João Paulo Pereira; *et al.* **O conceito de “sentido” em Vygotsky**: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. Revista Psicologia & Sociedade, 2009.

BEDRAN, Beatriz Martini. **A arte de cantar e contar histórias**: narrativas orais e processos criativos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BEDRAN, Bia. **O foguete**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_qdud5bs4pk. Acesso em: 09 de out. 2023.

BEUREN, Athos. **Jalymba**. Porto Alegre: Grafitando jogo, 2021.

BEUREN, Athos. **O fantasma do relógio**. Porto Alegre: AVEC, 2019.

BEUREN, Athos. **O Inimigo Digital**: uma aventura interativa não oficial de Minecraft. Porto Alegre: AVEC, 2017.

BEUREN, Athos. **O Unicórnio do Arco-Íris**. Porto Alegre: Primeiras Aventuras, 2020.

BIZZOTTO, Maria Inês; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. **Alfabetização Linguística: da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

BRAGAGNOLO, Adriana; DAMETTO. Jarbas. **O brinquedo e o brincar**: apontamentos vigotskianos. Revista Linhas. Florianópolis, v.21, n.45, p.363-380, jan./abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm Acesso em 25 de jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, 2014.

BRASIL. **Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2012. Disponível em: https://cep.ensp.fiocruz.br/sites/default/files/res_466_2012.pdf. Acesso em: 25 de jul de 2023.

BRASIL **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Brasília: Ministério da Saúde-MS. 2016. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br> Acesso em 25 de jul. de 2023.

BRASIL. **Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança**: Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Brasília, 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br> Acesso em: 25 jun. 2023.

BROWN MD, Stuart; Vaughan, Christopher. **Play**: how it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the Soul . Penguin Publishing Group. Edição do Kindle.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. **Infância e maquinarias**. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEdu, 2001.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e dos homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis -RJ: Vozes, 2017.

CAMPOS-RAMO, Patrícia Cristina; BARBATO, Silviane. **Participação de crianças em pesquisas**: uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos. Universidade de Brasília: Estudos de Psicologia, 19(3), julho a setembro/2014, 157-238.

CAPARELLI, Naiade de Alencar; SERRANO, Paulo Henrique Souto Maior; JÚNIOR, Marcus Alves Pedrosa. **A Relação entre Affordances e MDA no Livro-jogo**. XVII SBGames – Foz do Iguaçu – PR – Brazil, October 29th – November 1st, 2018.

CARNEIRO, Eduardo Lorini; *et al.* **O Processo de Desenvolvimento do Gamebook “As aventuras de Manuela”**.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Aline. **Ler antes de saber ler**: oito mitos escolares sobre a leitura literária. São Paulo: Panda Books, 2018.

CASARIN, H. C. S.; CASARIN, S. J.. **Pesquisa Científica**: da Teoria à Prática. Curitiba: InterSaber, 2012.

CAVALCANTE, Joana. **Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil**: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson Pretice Hall, 2007.

COMENIUS, Jan Amos. **A escola da infância**. São Paulo: Unesp, 2011.

CORRÊA, Luiz Nilton. **Metodologia Científica**: para trabalhos acadêmicos e artigos científicos Florianópolis, SC: CVM LAVDE Hvmantas, 2008.

CORTEZ, Clarice Zamonaro. **As Representações da Infância na Idade Média**. X Jornada de Estudos Antigos Medievais / II Jornada Internacional de Estudos Antigos e Medievais: Conhecimento, educação e imagem nas épocas antiga e medieval. Universidade Estadual de Maringá, 2011.

COSTA, M. A. F. da; COSTA, M. F. Barrozo da. **Metodologia da Pesquisa: dúvidas esclarecidas**. Rio de Janeiro [s.n.], 2018.

COSTA, M. A. F. da; COSTA, M. F. Barrozo da. **Metodologia da Pesquisa: perguntas e respostas**. Rio de Janeiro [s.n.], 2019.

COSTA, M. A. F. da; COSTA, M. F. Barrozo da. **Metodologia da Pesquisa: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: Dos Autores, 2019.

COSTA, M.A. F da; COSTA, M. F. Barrozo da. **Projeto de Pesquisa: entenda e faça**. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

COSTA, Walter Flávio; MARAR, João Fernando. **A teoria das affordances e a interface na representação da personagem ficcional**. Revista: Educação Gráfica, Ano 2016 -V.20, Nº 03.

COUTINHO, Zilca. Poema Vozes. **Antologia Poética: vozes que se encontram**. São Paulo: Editora Tenha Livros, 2022, p. 129.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J.D. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. Los Angeles/London/ New Delhi/ Singapore/ Washington: Sages, 2018.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; SCHURAMM, Sandra Maria de Oliveira. **Escuta da Criança em Pesquisa e Qualidade da Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 16-34, out./dez. 2019.

DELEUZE, Gilles, Guattari, Félix **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DRUMOND, L. G. H.; CONRADO, D.; PEREIRA, C. A. **Livro-jogo interativo para o ensino interdisciplinar de programação no ensino técnico integrado**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 2, n. 21, p. e11513, 2021.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

FIGUEIREDO, Adriana Araújo. **Cinderela - coleção conta pra mim**. Ministério da Educação – MEC: Brasília-DF, 2020.

FLEURY, Maria Tereza Leme; WERLANG, Sérgio R. C. **Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens**. São Paulo: FGV-EAESP, 2016-2017.

FRANÇA, Rozelma Soares de; TEDESCO, Patrícia. **Corporeidade, ludicidade e contação de história na promoção do pensamento computacional na escola**. In: Simpósio Brasileiro de Educação em Computação (EDUCOMP), 2021, p. 132-142.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

FRAGA, André Marques. **Gênese do mercado de livros de RPG no Brasil**: as traduções dos livros-jogos de Steve Jackson e Ian Livingstone pela editora Marques Saraiva. IV Colóquio Argentino de Estudios sobre el Libro y la Edición, 2021.

FREIRE, Paulo Freire. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo Freire. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936). São Paulo: Companhia das Letras, 1974.

GARCIA, Edson Gabriel. Leitura: uma iniciação prazerosa da conversa. *In*: GARCIA, Edson Gabriel (Org.). **Prazer em ler**: um roteiro prático-poético para introduzir qualquer um e quem quiser nas artes e artimanhas das gostosices da leitura. CENPEC, 2006.

GARRIDO, Pedro. Contender para vencer. *In*: ABBADE, José Martins (org). **Coletânea Poesia E-duka**: em verso e prosa. Salvador: E-duka Publicações, 2021, 123-124.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMMEL; Patrícia Couto; AGUIAR, Selma de. **Infância vivenciada**. São Paulo: Paulinas, 2013.

GOMES, Ângela de Castro. **As aventuras de Tibicuera**: literatura infantil, história do Brasil e política cultural na Era Vargas. Revista USP, São Paulo, n.59, p. 116-133, 2003.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; Giovanna Rodrigues Cabral; Ludimila Magalhaes. **Reinvenção da Arte de Contação de Histórias**. Rio de Janeiro: E-publicar, 2021.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Recife: Editora Massangana, 2010.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. **Jogo, mimese e socialização**: os sentidos do jogar coletivo na infância. São Paulo: Alameda, 2011.

GUALBERTO, Clarice; SANTOS, Zaira. **Multimodalidade e Hipertextualidade**: caminhos para pesquisa e ensino. PERcursos Linguísticos: Vitória (ES). v. 11, n. 29, 2021. ISSN: 2236-2592. Dossiê temático. O texto na pesquisa e no ensino: conhecimentos, práticas e desafios na contemporaneidade.

HENNION, Roméo. **A odisseia da Fobos**. São Paulo: Galápagos Jogos, 2018.

HENNION, Roméo; MALBURET, Mathilde. **Jornada à terra do sol**. São Paulo: Galápagos Jogos, 2018.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2018.

HUNICKE; LEBLANC; ZUBEK. **MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research**. Article Jan 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/228884866> Acesso em 21 fev. de 2022.

HUSSERL, Edmund. **Conferências de Paris**. LusoSofia:press, 1992.

HUSSERL, Edmund. **Meditações cartesianas e Conferências de Paris**: de acordo com o texto de Husserliana I. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

JUNGES, Tiago; RABELO, Aline. **Amigo Dragão**. Porto Alegre: Coisinha Verde, 2020.

KRUTOP. Lee. **Cinderela: um livro-carrossel de Contos de Fadas'**. Gaspar: Todolivre, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2018.

KOCH, I. G. V. **Hipertexto e construção do sentido**. Alfa, São Paulo, v.51, n.1, p.23-38, 2007.

KRAMER, Sônia. A Infância e sua Singularidade. *In*: BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para inclusão da criança de seus anos de idade. Brasília: Ministério da Educação-MEC, 2007. p. 13-23.

LA CARRETTA, Marcelo; *et al.* **Corona: um reino ameaçado! Um GameBook para combater a desinformação**. *In*: Trilha de Saúde - Artigos Completos - Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital (SBGAMES), 21. , 2022, Natal/RN. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2022. p. 1217-1226.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas 2003.

LEONTIEV, Aleksei Nikolayevich. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Tradução: SILVA, Marcelo José de Souza, 2014.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: 2017, p. 119 - 142.

LIMA, Luciana de; SILVA, Danielle Gonzaga da; FERREIRA, Alessandra de Melo; ALVES, Francisco Danrley Nascimento. **De Jogador a Desenvolvedor**: a criação de jogos no rompimento das barreiras educacionais encontradas por crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. *Olhar de Professor*, 2020-04-01, vol.22.

LIMA, Luciana de; AQUINO, Leonardo Damascena; SILVA, Danielle Gonzaga da; LOUREIRO, Robson Carlos. **Desenvolvimento de Livros-jogo Utilizando o Software Twine nos Contextos de Ensino e Aprendizagem de Conteúdos Escolares**. *Revista Prática Docente*, 2021-06-09, vol.6 (2), p.e039.

LIMA JR. Arnaud Soares. Impressões Freudianas sobre a criança e a infância: provocação à Educação Infantil Escolar. p. 65-76. ANDRADE, Dídima Maria de Mello; ABREU, Roberta (org.). **Formação de Professores e Ludicidade:** sobre sonhos possíveis. Curitiba: CRV, 2019. LUGLE, Andreia Maria Cavaminami; MELLO, Suely Amaral. **Produção de sentido para a linguagem escrita e formação da atitude leitora/ autora.** Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 20(3):187-199, set/dez., 2015.

MADI, Sônia. Leitores e mediadores. *In:* GARCIA, Edson Gabriel (Org.). **Prazer em ler:** um roteiro prático-poético para introduzir qualquer um e quem quiser nas artes e artimanhas das gostosices da leitura. CENPEC, 2006.

MALTA, André. **Sólon, fragmentos 20, 27, 34, 36.** São Paulo: Letras Clássicas, n. 10, p. 157-159, 2006.

MALTA, Sandrine Teixeira. **Ficção Interativa:** o potencial narrativo do Livro-Jogo em diferentes contextos literários. Dissertação Mestrado em Multimídia da Universidade do Porto, 2018.

MARCUSCHI, Luíz Antônio. **Linearização, cognição e referência:** o desafio do hipertexto. Universidade Federal de Pernambuco. IV Colóquio da Associação LatinoAmericana de Analistas do Discurso, Santiago, Chile, 5 a 9 de abril de 1999.

MARCUSCHI, Luíz Antônio. **O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula.** Linguagem & Ensino, Vol. 4, No. 1, 2001 (79-111).

MARQUES, Cristina. **Cinderela.** Gaspar: Todolivro.

MARTIN, Nita. **Cinderella - Gruesome Gamebooks.** Pure Indigo Limited. Edição do Kindle, 2014.

MARTINS, Cristina de Matos. **Um estudo do Perfil textual de Role Playing Games 'Pedagógicos'.** 2007

MARTINS, Elaine Cristina da Silva; NEITZEL, Adair de Aguiar. **Narrativas hipertextuais infantis.** Curitiba: Appris, 2016.

MATTA, Alfredo Eurico Rodriguez; CARVALHO, Ana Verena. **Interatividade – Definindo o Conceito para Educação Contextualizada e Sócioconstrutivista.** 2008.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo.** Rio de Janeiro: Best Seller, 2017.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** Editora Melhoramentos Ltda. Disponível: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=OWQE>. Acesso em: 13 de jun de 2023.

MOLCHO, Samy. **A linguagem corporal da criança:** entenda o que ela quer dizer com os gestos, as atitudes e os sinais. São Paulo: Editora Gente, 2007.

MUNHOZ, Daniella Rosito Michelena; BATTAIOLA, André Luiz **Regras e mecânicas em jogos** Pesquisa em Foco. São Luís, v. 23, n. 2, Jul./Dez. 2018.

MONTGOMERY, R.A. **Viagem ao fundo do mar**. Campinas: Verus, 2013.

MELLO, Felipe da Cunha de. **Henrique e o Robô Dim**: gamebook para apoiar o processo de ensino e aprendizagem financeira infantil. 2016.

MONTESSORI, Maria. **O segredo da infância**. Campinas-SP: Kirion. 2019.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. Círculo do Livro, 1989.

MORETE, Márcia. Escolhas. *In*: RAMOS, Isaac Almeida (org). **Poetize 2021**: seleção poesia brasileira. Paraíba: Vivara Editora Nacional, 2021, p. 367-368.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014

MORIN, Edgar; DÍAZ, Carlos Jesús. **Reinventar a Educação**. São Paulo: Palas Athena, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Além do bem e do mal ou prelúdio de uma filosofia do futuro**. Curitiba: Hemus Livraria, 2001.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos. **Hipertexto e Hiperleitura**: contribuição para uma teoria do hipertexto. 2013. Tese de Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador-BA.

NONATO, Emanuel dos Rosário Santos. **A Formação do Hiperleitor**: características do processo de desenvolvimento da autonomia e emancipação crítica do aluno-hiperleitor. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado da Bahia - UNEB: Salvador, 2006.

NÖRNBERG, Marta; DIAS, Maurício Cardoso; JÄGER, Josiane Jarline. **Leitura como Interação do Leitor com o Texto**: concepções e práticas nos cadernos do PNAIC. EDUR • Educação em Revista, 2023.

OLIVEIRA, Carol Prado Basilio de; SANTOS, Wellington de Oliveira dos. **O Pensamento Sincrético Infantil**. VIII Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade. Educon, Aracaju, Vol 08, n. 01, p.2-13, set/2014.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa; SANTOS, Luciene Souza. **A constituição do sujeito leitor pela via da contação de histórias**. Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3110, v. 29, n. 2, p. 229-248, maio/ago., 2020.

PATYBOOKAHOLIC. **O inimigo Digital, uma aventura interativa na @aveceditora**. Disponível em: <https://patybookaholic.blogspot.com>. Acesso em: 7 de jul. 2023.

PEREIRA, Bruno José Aragão; MARTINS, Analice Oliveira; CARMO, Gerson Tavares. **A Masmorra do Hipertexto**: a disposição dos itens de informação do livro-jogo A Masmorra da Morte, de Ian Livingstone, como argumento. InterSciencePlace, 2013-05-22, vol.1 (25), p.15-32.

PIAGET, Jean. **A Formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho; imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 2020.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J.(coords.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

PINTO NERI, S.; NUNES OGLIARI, L. **O livro-jogo como recurso didático-pedagógico no desenvolvimento da Educação Matemática Crítica**. Revista Insignare Scientia - RIS, v. 4, n. 2, p. 221 - 233, 5 fev. 2021.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A Pesquisa e a Construção do Conhecimento Científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. São Paulo: Rêspel, 2005.

PRIBERAM. **Dicionário Priberam online de Português**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/hipertexto>. Acesso em: 13 de jun de 2023.

QUEVEDO, Cristian Abreu de. **A Literatura e o RPG: A Arte como um Jogo de Ficção (Portuguese Edition)** Edição do Kindle.

QUIXADA, Luciana Martins; LINS, Sylvie Ghislaine Delacours Soares; TAVARES, Ana Carolina Pontes. **O lúdico como Atividade Discursiva e Como Uma Via Para a Formação do Leitor: e relato de pesquisa em uma escola pública em Fortaleza-CE**. Educação & Formação (fortaleza), 2018-01-02, vol.3 (7 jan/abr), p.182-199.

RAMOS, Ana Margarida; MATTOS, Margareth Silva de. **Viagens à Volta do Mundo: uma proposta de leitura – entre Portugal e Brasil – para a promoção da interculturalidade**. Metamorfoses, 2020-05-10, vol.15 (2), p.155-174.

RAMOS, Isaac Almeida (org). **Poetize 2021: seleção poesia brasileira**. Vivara Editora Nacional: Paraíba, 2021, p. 367-368.

RETONDAR, Jeferson. **Teoria do Jogo: a dimensão lúdica da existência humana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ROGER, Liandro. **Narrativas Multilineares e o Leitor De Webcomics: um Ensaio Teórico Sob a Ótica Dos Estudos de Recepção Em Comunicação**. 3ª Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos 18 a 21 de agosto de 2015. Escola de Comunicação e Artes de São Paulo.

ROMANI, Elizabeth Romani; MAZZILLI, Clíce de Toledo Sanjar. **O jogo no livro infantil: instrumentos lúdicos associados ao design**. [s.d.].

ROUSSEAU, Jean Jaques. **Emílio, ou da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro: PocketOutro, 2011.

SALVADOR, Secretaria Municipal de Educação. **Protocolo de Atendimento: estágio curricular obrigatório e pesquisa**. Gerência de Currículo e Diretoria Pedagógica. Salvador: SMED, [2019?].

SALVADOR, Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de Salvador**. Salvador: SMED, 2015.

SALVADOR. **Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do Município de Salvador**: Lei nº 8722/2014.

SALVATIERRA, Lidianne. **Análise de conteúdo de Bardin**. Universidade Federal do Tocantins. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/@BioSapientia> Acesso em: 03-05 abr. 2023.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no Ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTIAGO, Weberson. **Escolha sua aventura**: book collection. Disponível em: <https://webersonsantiago.com/project/escolha-sua-aventura>. Acesso em: 04 maio 2023.

SANTOS, Larissa Daiane Pujol Corsino dos; GHISLENI, Taís Steffenello. **Literatura Brasileira em RPG ‘Cartas a vapor’ e a contribuição do Livro-jogo à classe**. *Disciplinarum Scientia*. Série: Sociais Aplicadas, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 33-44, 2022.

SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (org.). **Educação Infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?** Salvador: Sooffset, 2014.

SARMENTO, Manuel. O trabalho das crianças é na escola Debates e controvérsias sobre o trabalho infantil e a educação como trabalho. (p. 57-87). Arroyo, Miguel G.; Viella, Maria dos Anjos Lopes; da Silva, Maurício Roberto. **Trabalho infância: exercícios tensos de ser criança: haverá espaço na agenda pedagógica?** São Paulo- SP: Editora Vozes, 2017.

SHAKESPEARE, William. **Um dia você aprende**. Disponível em: <https://www.professorantoniomarinho.com.br> Acesso em: 02 Ago. 2023.

SILVA, Aline de Freitas. **Construa a sua História: uma análise de proposta de leitura de Livros Interativos**. Universidade de Brasília. Instituto de Letras - IL. Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas -LIP. Língua Portuguesa e Respectiva Literatura. 2017.

SILVA, Clodoaldo Barbosa da. **O uso da aventura solo (RPG) na formação de professores com foco na avaliação da aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, 2015.

SILVA, Pedro Panhoca da. **Aventurando-se em Dupla: um estudo de caso de dois livros-jogos de Brasil e Hungria**. Texto digital (Florianópolis, SC, Brasil), 2021-08-04, vol.17 (1), p. 204-223.

SILVA, Pedro Panhoca da. **O Livro-jogo e suas Séries Fundadoras**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2019.

SILVA, Pedro Panhoca da; SANTOS, Davi Siqueira. **Green, Jonathan. You Are The Hero: Part 2: A History Of Fighting Fantasy Gamebooks**. Oxfordshire: Snowbooks, 2017.

SILVA, Pedro Panhoca da. **Literatura e livros-jogos: a adaptação literária e seus benefícios.** Tese (Doutorado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022.

SILVA Jr., Edézio Souza da. **O uso de um livro-jogo como recurso para o ensino de física.** 211 f. 2022. Dissertação (Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2022.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Contexto, 2021.

UNEB, Universidade do Estado da Bahia. **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP/UNEB.** Salvador: UNEB, [2022?]. Disponível em: <https://cep.uneb.br/wp-content/uploads/2022/12/Cartilha-CEP.UNEB_.pdf>. Acesso em: jul. 2023.

VERISSIMO, Erico. **As aventuras de Tibicuera: que são também as do Brasil.** Porto Alegre: Globo, 1976.

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

VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKY, L. S.. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

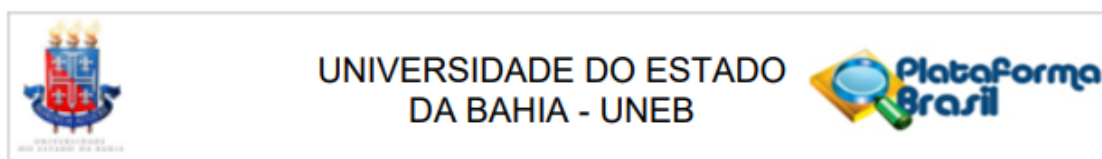
WAZLAWICK, Raul Sidnei, **Metodologia de pesquisa para ciência da computação.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

XINGU. **Constelação de Sagitário.** Disponível em: <http://xingu.fisica.ufmg.br>. Acesso em: 9 de jun. 2023.

YUNI, José Alberto; URBANO, Claudio Ariel. **Metodología y Técnicas para Investigar: Recursos para la elaboración de proyectos, análisis de datos y redacción científica.** Córdoba: Editorial Bujas. 2020.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** Curitiba: Ibopec, 2012.

ANEXO A - Autorização do Comitê de Ética da Pesquisa

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade.
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade.
- 3 – A autorização institucional da proponente: Em conformidade.
- 4 – A autorização da instituição coparticipante: : Em conformidade.
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade.
- 6 – Modelo do TCLE: Em conformidade.
- 7 – Modelo do Assentimento: apresenta-se em conformidade.
- 8 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em conformidade.
- 9 – Termo de concessão: apresenta-se em conformidade.
- 10 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Dispensado, uma vez que todos os participantes assinarão o TCLE.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Tendo em vista o exposto no projeto e no formulário de informações básicas da Plataforma Brasil o projeto é considerado APROVADO devendo a pesquisadora seguir rigorosamente na execução os elementos contemplados na proposta, de forma que atenda a Resolução 466/12 que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,			
Bairro: Água de Meninos	CEP: 40.460-120		
UF: BA	Município: SALVADOR		
Telefone: (71)3612-1330	Fax: (71)3612-1300	E-mail: cepuneb@uneb.br	

APÊNDICE A - Escuta do Desejo da Criança Pequena



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
 Pró- Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós- Graduação
 Departamento de Educação - Campus I
 Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade -PPGEduC



 ESCUTA DO DESEJO DA CRIANÇA PEQUENA

Amorzinho,

Tudo bem como você?

Irei lhe explicar algo muito importante e no final você terá de dizer sua escolha.

Preste muita atenção, certo?

Você sabia que sua professora também estuda?

A sua professora Lindaura Souza de Santana, além de ensinar, estuda no mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, e estará realizando nas turmas da Pré-escola (grupos 04 e 05) da Escola XXXXXXXXXX uma atividade de pesquisa com o nome:

O estudo ocorrerá durante as Rodinhas de Contação de História, logo, será preciso fazer filmagens do momento, tirar fotos e nelas você poderá estar presente. Também, em alguns momentos precisará realizar entrevista com você e seus colegas. Isso poderá te deixar desconfortável e até mesmo triste, caso você não queira participar das leituras e contações de histórias.

E aí? Você quer participar desse momento ou não? Aceita ou não?

Estaremos respeitando seu desejo, viu?

Se você desejar fazer parte dessa pesquisa, assinale o emoji:



Se você não quer fazer parte dessa pesquisa assinale, o emoji:





Vamos lá?

(continuação da escuta da criança pequena)

Eu, _____, tendo ouvido a leitura deste termo realizado pelo(a) meu/ minha responsável

_____ marco abaixo o meu desejo:

() **SIM.** Eu quero participar da pesquisa. 

() **NÃO.** Eu não quero participar da pesquisa. 

Salvador-Ba, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do responsável que leu esse termo para criança

Lindaura Souza de Santana
email@
(Mestranda PPGEDUC/ Pesquisadora)

APÊNDICE B - Formulário de Escuta Inicial das Crianças



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Pró- Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós- Graduação

Departamento de Educação - Campus I

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade -PPGEduc



FORMULÁRIO DE ESCUTA INICIAL DAS CRIANÇAS
PERGUNTAS FECHADAS

Amorzinho,
Qual é o seu nome?

Você gosta de livros?

😊 SIM () 😞 NÃO ()

Você gosta de ler?

😊 SIM () 😞 NÃO ()

Alguém lê ou conta histórias para você?

😊 SIM () 😞 NÃO ()

Se sim, quem?

E sua professora lê para você?

😊 SIM () 😞 NÃO ()

Qual tipo de livro ou história você mais gosta?

() livro para ler.

() brincar/jogar.

Agora, vou te fazer a mesma pergunta te dando mais uma opção, certo?

Qual tipo de livro ou história você mais gosta?

() livro para ler.

() brincar/jogar.

() Livro para ler e brincar ao mesmo tempo?

Salvador-BA, _____ / _____ / _____

Este formulário foi aplicado no início da pesquisa. (x)

Este formulário foi aplicado no final da pesquisa. ()

APÊNDICE C - Quadro de Escuta da Criança e os Sentidos Produzidos por elas com cada Livro Lido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
 Pró- Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós- Graduação
 Departamento de Educação - Campus I
 Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade -PPGEduC



QUADRO DE ESCUTA DA CRIANÇA

E OS SENTIDOS PRODUZIDOS POR ELAS COM CADA LIVRO LIDO

Compreensão / Entendimento/ Sensação/ Significado de cada livro para a criança

Data:		Grupo:				
Livro ...						
Perguntas	Criança 1	Criança 2	Criança 3	Criança 4	Criança 5	Criança 6
Para quê serve esse livro?						
Esse livro serve para ler?						
Esse livro serve para contar história?						
Esse livro serve para brincar?						
Esse livro serve para jogar?						
Esse livro serve para aventura?						

Após a leitura coletiva da história e da aplicação do Formulário de Apreciação Literária a pesquisadora perguntará individualmente às crianças sobre o entendimento que têm de cada livro. Qual é o sentido dado pela criança para cada livro?

APÊNDICE D - Quadro de escuta final das Crianças: qual sentido a criança produz sobre ler, jogar, brincar e aventurar-se?



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Pró- Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós- Graduação

Departamento de Educação - Campus I

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade -PPGEduC



QUADRO DE ESCUTA FINAL DAS CRIANÇAS
Qual sentido a criança produz sobre ler, jogar, brincar e aventurar-se?

Grupo 04					
Entrevista final					
Perguntas	Criança 1	Criança 2	Criança 3	Criança 4	Criança 5
O que é livro/ler?					
O que é ler?					
O que é contar histórias?					
O que é brincar					
O que é jogar?					
O que é Aventura?					

Após a leitura coletiva da história e da aplicação do Formulário de Apreciação Literária a pesquisadora perguntará individualmente às crianças sobre o entendimento que têm de cada livro. Qual é o sentido dado pela criança para cada livro?

APÊNDICE E - APRECIÇÃO LITERÁRIA DAS CRIANÇAS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
Pró- Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós- Graduação
Departamento de Educação - Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade -PPGEduC



APRECIÇÃO LITERÁRIA DAS CRIANÇAS

Livro lido/ História contada:

Desenho da História

O desenho acima foi feito pela criança.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Pró- Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós- Graduação

Departamento de Educação - Campus I

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade -PPGEduC



FORMULÁRIO DE APRECIÇÃO LITERÁRIA DAS CRIANÇAS

Amorzinho,

O que você achou da história?

😊 GOSTEI () 😞 NÃO GOSTEI ()

O que mais você gostou da/na história?

O que você não gostou na história?

Como você se sentiu com a história?

Quais são as personagens da histórias?

Você mudaria o final da história? Como?

Salvador-BA, _____ / _____ / _____