

LITERATURA E EDUCAÇÃO INFANTIL: DOS LIMITES DE UMA PRESCRIÇÃO CURRICULAR AO DIREITO À LEITURA NA INFÂNCIA

LITERATURE AND CHILDHOOD EDUCATION: FROM THE LIMITS OF A CURRICULAR
PRESCRIPTION TO THE RIGHT TO READ IN CHILDHOOD

Adriana Cavalcanti dos Santos

Universidade Federal de Alagoas
adricavalcanty@hotmail.com

José Nogueira da Silva

Universidade Federal de Alagoas
jose.nogueira@cedu.ufal.br

Sandra Gomes dos Santos

Universidade Federal de Alagoas
profasandrasantos23@gmail.com

RESUMO

Este artigo tenciona a prescrição da Base Nacional Comum Curricular referente à indicação de gêneros literários a ser objetos de práticas de leitura/escuta na Educação Infantil. O estudo é de natureza documental, cujo *corpus* de análise se constitui pelas habilidades do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Os resultados apontam para uma limitada indicação de gêneros discursivos literários; habilidades que focam nas práticas de escuta do texto; falta de indícios de reflexões linguísticas elaboradas para além da observação da direção da escrita e da produção de texto espontâneo; assim como o não diálogo com os enunciados materializados nos textos. Por fim, a Base garante o direito ao acesso à cultura escrita, contudo, as interações dialógicas emergem de forma restrita.

Palavras-chave: Literatura infantil. Educação Infantil. Currículo.

ABSTRACT

This article intends to prescribe the National Common Curricular Base regarding the indication of literary genres to be objects of reading/listening practices in Early Childhood Education. The study is documentary in nature, whose corpus of analysis is constituted by the skills of the field of experience “Listening, speaking, thinking and imagination”. The results point to a limited indication of literary discursive genres; skills focus on text listening practices; there is no evidence of elaborate linguistic reflections beyond the observation of the writing direction and the production of spontaneous text; the objective is not to dialogue with the statements materialized in the texts. Finally, the Base guarantees the right to access written culture, however dialogical interactions emerge in a restricted way.

Keywords: Children’s literature. Child education. Curriculum.

1. Introdução

Este artigo objetiva analisar a prescrição da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) no que se refere à indicação de gêneros discursivos literários, literatura infantil, a ser objetos de práticas e eventos de letramentos para crianças da Educação Infantil, partindo de um estudo documental e bibliográfico. Tenciona também pensar se, de fato, se a referida base permite experiências de uso da linguagem por meio dos efeitos de sentidos produzidos pela recepção dos referidos textos que lhe são “ofertados” por direito ao acesso aos bens culturais. Assim, o problema de pesquisa diz respeito a: como a BNCC da Educação Infantil indica os gêneros discursivos literários e literatura infantil no campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação”?

Entender a literatura infantil na perspectiva do direito das crianças ao acesso aos bens culturais pressupõe o imperativo de que nas práticas de linguagens mediadas pelo texto se torna relevante pensar a especificidade desse objeto cultural a ser apropriado pelas crianças e como elas interagem dialogicamente com os sentidos produzidos na leitura do texto para compreendê-lo e para compreender “o mundo”.

Os gêneros discursivos da esfera literária denominados de literatura infantil se materializam a partir de uma concepção de infância em seu cronotopo, tempo presente, espaço-tempo. Em outras palavras, uma criança situada em um território sócio-histórico-cultural e produtora de linguagens. Nesse sentido, nas práticas de leitura da literatura, “[...] o sujeito leitor em diálogo com o texto-autor ativa o seu lugar social, suas vivências, suas relações dialógicas com o outro, seus valores da comunidade, seus conhecimentos linguísticos e textuais” (Santos; Santos, 2019, p. 1-2).

Antônio Cândido (2011), em “O direito à literatura”, compreende a literatura como um direito fundamental do indivíduo, o qual é inserido no mundo literário através de poéticas, ficções e dramas que permeiam as práticas sociais. No caso da criança, as cantigas de ninar, estórias contadas para dormir, jogos e músicas infantis, entre outros, compõem um amplo repertório de experiências estéticas das crianças com a linguagem, inclusive, possibilitando os primeiros contatos com elementos da poética e da narrativa, enriquecendo o vocabulário e levando a linguagem fática para o território de relações simbólicas mais complexas da linguagem.

Em se tratando da garantia do direito ao acesso às fontes culturais, neste texto, que discute acerca da literatura infantil no processo educacional, aqui situamos a escola da infância enquanto instância de letramento, que precisa ser sensível “[...] aos modos de ver, ler/viver dos textos que vão dando forma [às práticas educativas], mostrando como funciona, como produz sentido aquela linguagem [para as crianças na Educação Infantil] (Goulart, 2007, p. 63).

Diante do exposto, o artigo se organiza em três seções. A primeira problematiza a relação entre literatura e escola da infância. A segunda discorre sobre a indução de práticas curriculares com foco na mediação pedagógica da leitura da literatura infantil. A terceira analisa a prescrição curricular da BNCC de textos literários necessários à construção das habilidades descritas no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” (Brasil, 2019 p. 49-50). Por fim, são apresentadas as considerações finais que indicam o lugar da literatura infantil no campo de experiência analisado.

2. Literatura e educação infantil

A história humana é permeada de exemplos nos quais as ações dos indivíduos e a presença da linguagem vão além da mera procura por sobrevivência, pois, há uma busca por externar sensações e leituras múltiplas do/sobre o mundo, seja através da produção de textos multimodais, por meio da utilização de imagens, sons, movimentos, ou uma escrita mais rebuscada. Nesse contexto, é notória a presença da produção de narrativas, as quais são constituintes do engendramento dos mitos e das relações sociais.

Direcionando o olhar para a construção da linguagem no universo das crianças, deparamo-nos, a princípio, com um aprendizado advindo da imitação dos sons, gestos e formas de comunicar-se produzidas pelos adultos. Historicamente, induzem a criança a apropriar-se da linguagem e assim exercer a comunicação, a socialização no ambiente familiar, na escola e em outros locais; desta forma, colaboram para a construção de narrativas e valores pré-estabelecidos. Portanto, a produção de narrativas, no sentido tradicional da palavra, vem de tempos imemoriais.

Na era moderna, a complexidade dos meios de produção demandou uma sistematização do estudo da cultura acumulada pelo homem, e, para isso, instituições foram criadas e reconhecidas como escolas. Nelas, cada país é “relativamente livre” para produzir a forma como essas instituições sistematizam o conhecimento adquirido pela humanidade, dado que paralelamente às peculiaridades de cada nação, há tendências internacionais nas quais as potências econômicas influenciam as demais. Tal processo envolve as intencionalidades dos governantes e o perfil desejado de futuro adulto, cidadão e trabalhador. Esse desenho curricular implica nas formas de conceber e de orientar também as práticas de linguagens desde as primeiras experiências das crianças na escola da infância, a exemplo: o direito ao acesso à literatura infantil.

Na Europa, a chamada hoje de literatura infantil começa a se alinhar no começo do século XVIII, apesar de se considerar como marco inicial os “Contos da mamãe Gansa”, de Charles Perrault. Antes disso, não havia uma escrita direcionada especificamente para o público infantil, uma vez que o conceito de infância não era considerado, pois, em detrimento disso, a criança era vista como um adulto em miniatura. Philippe Ariès (2012), em “História social da criança e da família”, estudou obras de arte medievais e, a partir dessa análise, investigou a representação das crianças nessas produções artísticas.

De acordo com Neil Postman (1999), em “O desaparecimento da infância”, essa fase inicial da vida pode ser compreendida como uma invenção da época do Renascimento, posto que o termo “infância” surgiu no final da idade média, atado ao entendimento de moral e educação. Tempos depois, no século XVI, foi compreendida como uma fase da vida psicologicamente distinta da fase adulta. Na ótica do mesmo autor, na Grécia Antiga, as crianças eram consideradas como indivíduos não alfabetizados, não havendo uma preocupação dos gregos em refletir e estudar essa faixa etária.

Nada obstante, o apreço dos gregos pela educação os aproximou da concepção de infância de forma indireta, caso consideremos os esforços em compreender a infância na era moderna. Izabel Ribeiro Freire (2014), em “Raízes da psicologia”, declara que as primeiras escolas são desse período, apesar de ser em um formato distinto da educação escolar atual. Nesse período, há registros das reflexões de Platão acerca da relevância do ensino das virtudes, como a coragem, para os jovens. Esse posicionamento de Platão era de encontro ao pensamento da aristocracia da época, para ele, as ideias eram inatas ao homem e, por conta disso, o conhecimento da verdadeira essência do homem se daria por meio da educação. Mesmo assim, a empatia com a condição peculiar das crianças não é encontrada nessa época, uma vez que eram vistas como aqueles que necessitavam de correção, mesmo que fosse através de castigos físicos para se adequarem aos padrões sociais da época (Postman, 1999).

Lúcia Rabelo de Castro (2013), na obra “O futuro da infância e outros escritos”, mostra que Rousseau foi relevante ao expor que a percepção de infância apareceu como um contraponto à fase adulta. A compreensão da infância baseada na analogia com os adultos não lhe atribui características subjetivas e sociais peculiares, mas, apenas o entende como um ser incompleto que alcançará sua completude na fase adulta. Para Castro (2013), essa concepção de infância se fortaleceu na modernidade, pois se apresenta como um momento de preparo para a vida adulta, na qual irão participar da vida em sociedade de maneira plena.

As mudanças no entendimento do que se compreende como infância e família são inevitáveis, e ocorrem paralelamente às alterações socioeconômicas. Na reflexão de Olga Ceciliato Mattioli (1998), em “A infância através dos tempos: ‘bichinhos de estimação’ ao ser cidadão”, embasada em Adorno e Horkheimer, a partir do século XVIII, as mudanças socioeconômicas exercidas pela predominância do sistema capitalista monopolista e ocidental, no qual o feudalismo deu lugar a uma revolução industrial, causando mudanças significativas nas estruturas de poder, inclusive no surgimento do estado e dos vários modelos de democracias, essas metamorfoses reverberaram nas relações familiares. Principalmente por difundir na classe média o ideário que o ser bem-sucedido só depende do quanto de esforço o homem irá colocar no trabalho em busca do seu ideal de sucesso, que advém da ideia de acúmulo de riquezas. Dessa forma, projetou-se a necessidade de fomento de escolas para capacitar os filhos da classe trabalhadora, desde a infância até a formação do trabalhador adulto.

No tocante ao conceito de burguesia, referimo-nos aos camponeses que, na transição da Idade Média para o Iluminismo, foram ganhando espaço no mundo dos negócios, realizando atividades comerciais consideradas inapropriadas para os aristocratas, porém, isso gerou o enriquecimento e o surgimento de grupos organizados no entorno dos burgos, pequenas cidadelas, de menor tamanho e de cômodos separados, estruturada por família nucleares constituídas por pai, mãe e filhos menos numerosos. Na interpretação de Mattioli (1998) e Ariès (2012), a convivência com maior proximidade intensificou a intimidade e a preocupação com as crianças, assim como uma atenção particular para o seu processo de desenvolvimento e suas vivências.

A ideia de uma fase chamada infância, na qual a criança precisa não apenas ser protegida, mas também educada para a aquisição de padrões morais, foi estabelecida de forma predominante, e esse contexto colaborou para a implantação do modelo moderno de família. Nesse panorama, a família se coloca como educadora dos princípios defendidos pelo estado e pela religião. A criança, que na Idade Média gozava de liberdade irrestrita, ou falta de atenção, agora, passa a ser observada constantemente pelos adultos, pois, é orientada para compor uma nova organização social e se torna a esperança de um futuro melhor, o futuro da nação.

Para a concretização do projeto supramencionado, é preciso que haja investimentos na educação formal da criança, com espaços físicos e materiais de qualidade, além de professores bem formados e um currículo escolar que colabore com a plena formação desses indivíduos. Com esse intuito, somado ao processo crescente de industrialização na Europa, fatores como o surgimento das escolas, organização de um sistema de educação para as massas e um mercado voltado para as crianças foi se consolidando gradativamente no decorrer do século XX, apesar de avanços, mesmo lentos, no século anterior.

De acordo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1988), em “Literatura infantil brasileira: história & histórias”, foi no contexto europeu do século XIX que emergiu o conceito de literatura infantil, quando a criança ostenta um novo papel social, estimulando o surgimento de um mercado editorial também voltado para esse público, como brinquedos, livros específicos para crianças, ramos novos na ciência, no caso, a psicologia infantil, pedagogia e pediatria, além da literatura também poder colaborar com a formação desses indivíduos.

Na atmosfera da passagem do século XIX para o XX no Brasil, a literatura infantil se compromete em colaborar para a formação dos futuros adultos, com destaque para as obras “Contos pátrios”, de Olavo Bilac e Coelho Neto (1904), “Através do Brasil”, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim (1910), e “Saúde”, de Tales de Andrade (1919), além dos livros de Monteiro Lobato, e de tantos outros autores, presentes até hoje nas bibliotecas escolares físicas ou digitais.

Na contemporaneidade, com o avanço da influência do neoliberalismo nas políticas educacionais e a inserção das escolas no cenário da modernização capitalista, a busca pela formação de indivíduos aptos para este novo mundo pode nortear as características do livro infantil, separado por faixa etária e as conveniências dos alunos, isso com o pretexto de incentivar o apreço pela leitura. De acordo com Maria do Rosário Mortatti Magnani (2001, p. 42), em “Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto”, essas medidas têm o poder de moldar e imobilizar o leitor, tornando-o “[...] consumidor de trivialidade literária, cultural, histórica e política, que enche os bolsos de alguns, mas esvazia os direitos de muitos a construir e participar da cultura do conhecimento”, transferindo para as editoras a oportunidade de definir um currículo oculto, o qual utiliza o alibi do incentivo à leitura para manejar a ideologia presente no discurso dos mesmos de acordo com interesses políticos e econômicos, apesar da liberdade de cátedra do professor para ampliar o leque de possibilidades para os discentes.

No que se refere à Educação Infantil, destaca-se que somente a partir da Constituição Federal - CF de 1988, o Brasil passou a investir nas políticas públicas para o atendimento à criança na faixa etária de (0 a 6 anos), com ênfase após a homologação da Lei nº 8069/90, que estabeleceu o Estatuto da criança e do Adolescente e representou, no âmbito legal, a possibilidade dos direitos do pequeno cidadão. A CF garante os direitos das crianças e passa a exigir da sociedade (Estado e família) o cumprimento de suas responsabilidades.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de nº 9.394/96, a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, n./p.). Conforme a Lei nº 12.796/2013, a Educação Infantil passou a ser de 0 a 6 anos para 0 a 5 anos e 11 meses.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), lançadas no ano de 2010, definiram a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da educação básica, sendo oferecida em espaços não domésticos, pré-escolas e creches de iniciativa pública ou privada e destinados a cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. A partir dos princípios éticos políticos e estéticos, definem as interações e brincadeiras como eixos estruturantes do currículo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no ano de 2017, foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Nela, a Educação Infantil também é compreendida como etapa inicial da educação básica, em que todo o processo educacional formal se inicia com a entrada na pré-escola ou na creche, tornando-se a primeira experiência de separação de crianças de seus vínculos afetivos (Brasil, 2017).

Com a inclusão da Educação Infantil na educação básica¹, necessária à formação total do ser humano, passamos a pensar de forma indissociável a educação com o cuidar, trazendo para dentro do ambiente escolar vivências de rotinas familiares como o ensino de higiene pessoal, interações que levam à socialização, à autonomia e à comunicação. Ainda assim, cumpre à escola a função de promover o aprendizado cognitivo nas crianças, buscando práticas pedagógicas que atendam ao propósito da Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º,

1 Isso ocorreu em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDB 9394/96 em seu Art. 29. Destaca: A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

[...] definem a criança 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, 2019, não paginado).

Diante do exposto, é importante analisar a prescrição da BNCC no que se refere a orientar os princípios que asseguram o desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas das crianças a partir da prática de leitura/escuta do texto literário que possam ir além da formação de um indivíduo do leitor da literatura, mas também para a formação da criança enquanto sujeito de direitos que precisa vivenciar a presencialidade e o seu desenvolvimento integral na escola da infância para se tornar um cidadão capaz de colaborar para uma sociedade melhor e exercer suas cidadanias ao gozar plenamente de seus direitos e deveres.

3. BNCC, Educação Infantil e práticas curriculares de leitura de gêneros discursivos literários

Ao defendermos uma concepção de a linguagem/língua como *organismo vivo*, histórico, repleto de significações ideológicas e socialmente situado que se materializa dialogicamente na relação com o outro, que pressupõe uma ação responsiva, os gêneros discursivos são compreendidos como tipos relativamente estáveis de enunciados (Bakhtin, 2016, p. 5). Nessa direção, os gêneros discursivos literários podem ser entendidos, a partir de códigos culturais elaborados, a exemplo da escrita, como gêneros secundários, pluriestilísticos e interativos, apesar de não refratário aos gêneros primários, ou seja, produzidos a partir de situações cotidianas, mais espontâneas e menos elaboradas.

Ao contrário, as narrativas do cotidiano compõem a matéria-prima dos gêneros secundários, constituindo um diálogo incessante. No que concerne aos gêneros literários destinados ao público infantil, temos um bom exemplo desse diálogo entre gêneros primários e secundários, das suas diferenças, pois, sendo sua heterogeneidade composicional uma característica proeminente, uma vez que, como todo gênero literário, apresenta um discurso com elementos coincidentes com uma interação social. Nesse caso, para um público específico, considerando as especificidades de uma determinada faixa etária, singularidades dialogadas com o discurso produzido acerca da infância.

No que se refere às interações autor-texto-criança, suas produções discursivas serão na escola da infância interpretadas pelo educador(a) de infância numa instância dialógica, visto que apenas no outro se encontra o olhar exotópico, excedente de visão (Bakhtin, 1981). Mikhail Bakhtin (2000), em “Estética da criação verbal”, apresenta uma grande contribuição ao tratar os diálogos mais complexos, mais elaborados, predominantemente no âmbito escrito, como gêneros secundários, os quais se referenciam em gêneros primários, porém, transmuta-os para situações de comunicação mais abstratas e com finalidades convencionalmente artísticas.

No discurso político e curricular da BNCC para Educação Infantil, extensivo a todas as unidades escolares de norte a sul do país, o “projeto educativo” legitimado impõe um modo particular de conceber as práticas de linguagens das crianças. Nessa perspectiva, a autonomia do professor no *locus* da escola é emoldurada pelos objetos de aprendizagens sistematizados nas habilidades apresentadas nos campos de experiência, que podem se distanciar das práticas letradas de leitura e de escrita na sociedade. Nessa direção, Morais (2015, p. 162) defende um currículo nacional que possibilite o direito “[...] dos meninos e das meninas menores de seis anos a vivenciarem, na escola, intensiva e prazerosamente, práticas de leitura e de produção de gêneros textuais escritos, assim como de brincarem e refletirem sobre as palavras orais e escritas de nossa língua”.

Mediante o exposto, na Educação Infantil, o outro [professor], sem desconsiderar as relações dialógicas entre as crianças, ocupa um lugar determinante na mediação de práticas de leitura da literatura infantil. Para que essa mediação didática aconteça, o professor escolhe os gêneros discursivos a ser lidos para/com as crianças. Contudo, muitas vezes, essa escolha é influenciada pelos documentos curriculares reguladores, a exemplo a BNCC.

É importante destacar que a BNCC, referente à Educação Infantil, apresenta seis direitos de aprendizagem, são eles: conviver, conhecer, brincar, participar, explorar e expressar, esses que passam a ser contemplados através dos campos de experiência: o eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimentos; traços, sons cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaço, tempos, quantidades e transformações. O documento propõe, nesse sentido, que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento sejam organizados para bebês (0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Vale ressaltar que os direitos foram construídos com base nos eixos éticos, políticos e estéticos presentes nas DCNEIs de 2010, que é o documento orientador atual desta etapa. Não obstante, a BNCC enfrenta muitas críticas de pesquisadores, com relação ao engessamento dos objetivos, silenciamento com relação à diversidade, dentre outras questões.

Na descrição do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” (Brasil, 2019 p. 49-50), o documento orienta:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo (Brasil, 2019, p. 40).

Nesse campo de experiência, propõe-se experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, aguçando a curiosidade para experiências de literatura infantil, ampliando o conhecimento de mundo. Assim, emerge o entendimento de que, a partir da escuta do texto literário, a criança reconhece/identifica sons, imagens, palavras, enfim, elementos linguísticos, além da possibilidade de compreender a realidade na qual está inserido. Na sala de referência, essas vivências serão somadas às abstrações dos textos aos quais será apresentado. Assim, enuncia-se considerações sobre a experiência das crianças com a literatura infantil:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (Brasil, 2018, p. 42).

Os objetos de aprendizagens e desenvolvimento prescrito na BNCC propõem ao professor práticas curriculares que, na construção de habilidades pelas crianças, venham a favorecer como uma continuidade a aprendizagem da língua escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, problematizamos: 1) quais gêneros da literatura infantil são indicados para vivência de experiências pelas crianças? 2) De que modo essas habilidades contribuem para a formação do gosto e do prazer pela leitura da literatura infantil? 3) Qual o tratamento dado à literatura infantil?

Dado o exposto, cabe-se questionar até que ponto a prescrição das referidas habilidades colaboram para que o professor mediador contribua para que a criança produza sentidos por meio da interação com o texto literário, crie enunciados concretos e participe dialogicamente das mediações. É relevante considerar que a escolha dos gêneros discursivos literários relacionados à formação do leitor da literatura e o tratamento dado à literatura infantil na escola perpassa por uma concepção de práticas curriculares voltadas para a formação do sujeito de linguagem.

4. Gêneros literários na BNCC: quais intencionalidades?

Na BNCC (Brasil, 2018), a variedade de gêneros literários indicados nas habilidades do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” são contáveis (poemas, histórias, contos, fábulas, cordéis, quadrinhos). Na descrição das referidas habilidades, não se observa a ênfase no entendimento de que existe um universo linguístico passível de ser ampliado pelas crianças a partir do contato com o texto literário que acompanha as situações concretas de uso e de produção de linguagem que são determinantes para a aprendizagem progressiva da língua escrita. Nessa direção, a leitura/escuta de gêneros literários na Educação Infantil é proposta com quais intencionalidades?

No emolduramento dos objetos de aprendizagens e desenvolvimento são prescritas habilidades que sugerem a leitura de gêneros literários, como podem ser observadas nas figuras 1 e 2:

Figura 1: Campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

Fonte: Brasil (2018, p.49).

Figura 2: Campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” (Continuação)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Fonte: Brasil (2018, p. 50).

Em se tratando dos gêneros da literatura infantil sugeridos para as práticas de linguagens com os bebês (zero a 1 ano e 6 meses) podem ser identificados: poemas, histórias, fábulas, quadrinhos. O trabalho com esses gêneros se volta para: 1) a escuta pelos bebês a partir da oralização do texto pelo educador de infância (EI01EF03²); 2) a observação e o reconhecimento das ilustrações (EI01EF04); 3) a imitação da entonação e dos gestos proferidos pelo professor no evento e na prática de letramento mediada (EI01EF05); além de “(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.) (Brasil, 2018, p.50).

A intencionalidade discursiva de considerar as linguagens oral e escrita nas práticas de linguagens mediadas pelo texto literário para bebês implica no fazer didático-pedagógico, primordialmente na educação infantil. A relação dialógica entre as crianças e os adultos a partir da leitura/escuta dos textos na escola são relevantes para a formação das crianças, por isso, o modo como esse diálogo ocorre na escola merece atenção especial. Segundo Baptista (2017, p. 4), “Os primeiros vínculos dos bebês com os adultos são permeados pelas cantigas de ninar, jogos de rimas, brincadeiras que envolvem palavras e contatos corporais”. Essa relação dialógica colabora para construção de significados e sentidos possibilitados pela linguagem, e o uso de símbolos se torna presente no pensamento da criança.

Cabe, finalmente, assinalar que, para que os comportamentos iniciais dos bebês com a experiência literária se perpetuem, é essencial que a linguagem seja compreendida como arte. O apreço pela língua e a curiosidade de desvendar seus mistérios precisam se materializar em encontros desinteressados e afetivos com a linguagem. Encontros esses que contribuirão para que as crianças percebam que a linguagem pode servir para regular, dar ordens e satisfazer as necessidades cotidianas. Mas que há também uma linguagem que não está a serviço de nenhuma necessidade imediata, que não exige nada em troca e, por ser assim, nada tem de supérflua e exerce a função determinante de nos humanizar (Belmiro; Baptista; Galvão, 2017, p. 46).

2 Significado dos códigos da BNCC. Exemplo: EI01EF03 significa: EI- Educação Infantil01-Se refere ao grupo etário (bebês); EF- Referência ao campo de experiência – Escuta, fala, pensamento e imaginação;03-O último par de números indica a posição do objetivo de aprendizagem na numeração sequencial do grupo de experiência para cada grupo/faixa etária.

Em referência às crianças bem pequenas, os gêneros discursivos indicados para as práticas de leitura foram: cantigas de roda; histórias, peças teatrais; filmes, parlendas e tirinhas. Os referidos gêneros são apresentados com o propósito de induzir práticas de linguagens com foco em: criar sons e no reconhecimento de rimas e aliterações (EI02EF02); na aprendizagem, pela observação, da direção da leitura (EI02EF03); responder perguntas relacionadas aos cenários, personagens e principais acontecimentos (EI02EF04); relatar experiências e fatos acontecidos a partir de práticas de letramento (EI02EF05); criar histórias orais; manipular textos e participar de situações de escrita (EI02EF08). Essas intencionalidades, do ponto de vista do letramento literário, apontam para a aprendizagem dos aspectos textuais e linguísticos, mais especificamente relacionados à direção da leitura e características composicionais dos referidos gêneros, com foco ainda da prática de leitura como imitação de modelo – criar oralmente “novas histórias” e participar de situações de escrita espontânea. Com se dar essa apropriação de escrita espontânea? Como as crianças avançam nesse processo considerando que não há indicativo de reflexão com as crianças sobre a materialidade escrita do texto?

No lugar de interações pseudoespontâneas, a consideração de situações vivenciadas pelos educandos podem ser objeto de exemplificação e um estudo sistematizado da língua, além de considerar aspectos importantes da obra como texto, contexto e intertexto.

A exploração do texto literário consiste na reflexão acerca de suas compreensões, nas quais o professor pode mediar, por meio de questionamentos, relação e exposição dos mecanismos literários necessários para a construção do texto (Cosson, 2006).

O espaço da literatura como texto na sala de aula trata dessa necessidade de aprendizagem que demanda tanto o contato permanente com o texto literário quanto a mediação do professor na formação do leitor. Só assim o exercício do imaginário, que permite à criança viajar sem sair de casa em um dia de chuva, terá a mesma base daquele que oferece ao jovem palavras e formas para manifestar seus sonhos e ao adulto a certeza de que todos os mundos são possíveis: o exercício da leitura literária (Cosson, 2010, p. 61).

Sob esse viés, a análise do texto literário, em sala de aula, consiste em deslindar seu processo de elaboração no âmbito escrito e imagético, um modo de ler que precisa ser assimilado assim como ocorre com outras habilidades no currículo. Marisa Lajolo (2009), em “O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?”, enfatiza que, no ensino de literatura, a leitura precisa ser contextual e não um pretexto sem reflexões mais consistentes acerca de sua interpretação e seus processos de elaboração.

Os textos literários, compreendidos a partir das perspectivas de Bakhtin em “Estética da criação verbal” (2003) e Valentim Volóchinov em “Marxismo e filosofia da linguagem” (2017), leva-nos a conceituá-los não apenas como uma linguagem, mas um diálogo de linguagens, posto que os diversos gêneros por meio de textos verbais, somados às ilustrações e suas leituras, formando uma leitura multimodal com cores, formato e caracteres variados, compõem um conjunto de uma obra dialógica entre som, texto e imagem, a qual é relevante para a educação estética dos discentes.

No ato da mediação, a professora ou professor pode optar por abordagens que instiguem a sensibilidade dos leitores, uma delas seria a dramatização, por parte do docente e dos alunos. Essa busca permite a exposição e recriação da leitura realizada, a vivência do texto literário, sem ser considerada uma atividade escolar, no sentido corriqueiro da palavra, mas o momento de viver e sentir a narrativa. No entendimento de Ana Arlinda de Oliveira (2010, p. 46), em “O professor como mediador das leituras literárias”, “É inegável que as histórias lidas e ouvidas na infância criam laços afetivos entre quem diz e quem ouve, ou quem lê com o livro entre mãos”. Nesse caso, a literatura vai além de um rico instrumento para um maior domínio das linguagens oral e escrita, pois também permite o conhecimento de novas possibilidades existenciais, educacionais, sociais e estéticas.

Em se tratando dos gêneros literários sugeridos para as práticas de letramento com as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), indica-se poemas, canções e histórias. Mediante essas práticas, as crianças podem construir as seguintes habilidades: inventar brincadeiras cantadas, poemas, canções (EI03EF02); escolher, folhear livros e identificar palavras conhecidas (EI03EF03); recontar histórias e planejar roteiros (EI03EF04); produzir histórias orais e escritas espontâneas (EI03EF06). A descrição das referidas habilidades aponta para o processo de criação/invenção pelas crianças de “novos” gêneros. O reconto também é indicado como uma habilidade a ser construído, aqui o texto literário pode ser abordado como pretexto.

Diante da análise da prescrição das habilidades, percebe-se a ausência da indicação do diálogo texto-autor-criança mediado pelo professor. Destarte, se a prescrição da BNCC não caminha na perspectiva dialógica, não se pode esperar da criança interações discursivas nas práticas de leitura da literatura.

No que se refere a planejar roteiros, essa prática pode ser mediada pelo professor, de modo que os elementos composicionais dos gêneros discursivos (estrutura composicional, conteúdo e estilo), a partir da sua familiaridade com o texto literário, sejam ativados pelas crianças, caso contrário, que texto elas produzirão?

Acerca dessas experiências estéticas, Vigotsky (2010), em “Psicologia Pedagógica”, realizar críticas à apropriação dessas vivências pela pedagogia, tomando-as como um recurso pedagógico capaz de dar conta de todos os objetivos possíveis na educação. Essa pedagogização da literatura provoca um distanciamento das crianças em relação ao sentimento estético e substituição por um utilitarismo estranho à estética. No entendimento do autor, a educação através da literatura como ferramenta pode se dar na medida em que ela proporciona novas maneiras de significar a realidade e lidar com ela, uma vez que possibilita a produção de novos sentidos para o mundo transgrediente do sujeito e, ao mesmo tempo, atende às demandas interpretativas interna dos mesmos.

Na perspectiva bakhtiniana de complementação mútua entre oralidade e escrita, na ótica de Baptista (2017, p. 5), “[...] o letramento deve ser interpretado como algo que extrapola a competência da escrita”, posto que ser letrado exige competência para estar presente em deliberadas formas de discurso, seja o indivíduo alfabetizado ou não. Por isso, na educação escolar, a BNCC se faz relevante ao indicar o diálogo entre gêneros primários e secundários, assim como instigar linguagens diversas e, logicamente, o letramento, além de reflexões acerca da própria linguagem, colaborando para o desenvolvimento da análise metalinguística e a consciência do indivíduo acerca de suas competências e habilidades linguísticas, o que contribui para o desempenho nas produções escritas e nos diversos letramentos adquiridos e desenvolvidos. No ato pedagógico, a mediação docente em uma situação, lúdica ou não, na qual instigue os discentes a empregar diversas linguagens em numerosas situações de uso e contextos distintos, torna-se caminho eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

5. Considerações finais para ensejar reflexões curriculares

Na prescrição dos Objetos de desenvolvimentos e aprendizagem prescritos no Campo de Experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, o uso das formas verbais: “demonstrar”, “escolher”, “expressar”, “participar”, “recontar”, “produzir”, “criar”, entre outros, evidenciam o propósito das práticas de leitura da literatura infantil. Contudo, o diálogo polifônico potencializa a vivência de práticas curriculares que subsidiem condições de produção de textos orais pelas crianças.

Numa perspectiva discursiva da linguagem, esse dialogismo é essencial para uma melhor compreensão da importância da oralidade na aquisição da escrita, porém, também pode se dar a influência da escrita na oralidade. Esse processo ratifica a presença do diálogo interativo no desenvolvimento da escrita e da oralidade em uma dinâmica complementar para ambas as esferas da comunicação: oral e escrita.

O estudo mostra a necessidade de se pensar, também, na Educação Infantil no que tange ao modo em que as práticas de leituras multimodais permitem que a criança se conecte com as literaturas orais e escritas mais como uma apreciação e vivência do que uma atividade escolar, posto que o senso de obrigatoriedade é pouco atraente. Nesse processo, enfatizamos a importância dessas atividades para o desenvolvimento das múltiplas habilidades nos âmbitos orais e escritos. Contudo, o potencial da literatura vai além de ser um instrumento para o desenvolvimento de habilidades, pois proporciona experiências sensoriais e estéticas relevantes para a formação do leitor crítico.

O estudo indica que a referida Base pressupõe restritas experiências de uso da linguagem por meio dos efeitos de sentidos produzidos pela recepção dos referidos textos que lhe são “ofertados” por direito ao acesso aos bens culturais.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, T. C. *Saudade*. São Paulo: Cia. Paulista de Papéis e Artes Gráficas, 1920 [1919].
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2º ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *LDB – Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB 5/2009*. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009b, Seção 1, p. 18.
- BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Prefácio de Roman Jakobson. Apresentação de Marina Yaguello. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso* [1952-1953]. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAPTISTA, M. C. Linguagens oral e escrita na base Nacional Comum Curricular para educação infantil. *Revista do curso de pedagogia da Universidade Fumec*. Ano XII, n. 18, 2017.
- BAPTISTA, M. C. As crianças e o professor de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 16 (Edição Especial), 2022.
- BELMIRO, C. A.; BAPTISTA, M. C.; GALVÃO, C. S. L. O texto ficcional e a experiência literária dos bebês. *Nuances: estudos sobre educação*, v. 28, nº 3, p. 43-63, Presidente Prudente-SP, 2017.
- BILAC, O.; NETTO, C. *Contos pátrios*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1929 [1904].
- BOMFIM, M.; BILAC, O. *Através do Brasil*. 23º ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931 [1910].
- BRASIL. *LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069compilado.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.
- CASTRO, L. R. *O futuro da infância e outros escritos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. O espaço da literatura na sala de aula. *In: Literatura: ensino fundamental/* Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

FREIRE, I. R. *Raízes da psicologia*. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOULART, C. Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da literatura. *In:*

Lei de diretrizes e Bases da Educação n. ° 12.796, de 04 de abril de 2013.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: histórias & histórias*. São Paulo: Ática, 1998.

MATIOLLI, O. C. A infância através dos tempos: “bichinho de estimação” ao ser cidadão. *In: Mudanças: psicoterapia e estudos psicossociais*. v. 6, n. 10, São Bernardo do Campo: UMESP, 1998.

MAGNANI, R. M. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

OLIVEIRA, A. A. O professor como mediador das leituras literárias. *In: Literatura: ensino fundamental/* Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: GRAPHIA, 1999.

SANTOS, A.; SANTOS, J. N. Literatura Infantil Afro-brasileira: da leitura como produção de um sentido (não) multicolorido. *REVELLI*, v. 11, 2019.

VIGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Recebido em: 28/01/2024

Aceito em: 10/09/2024