



A cultura literária na escola da infância

Cleide de Araújo Campos

Renata de Souza França Bastos de Almeida

Como citar: CAMPOS, Cleide de Araújo; ALMEIDA, Renata de Souza França Bastos de. A cultura literária na escola da infância. *In:* CORRÊA, Anderson Borges *et al.* **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 175-188. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8.p175-188>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

A CULTURA LITERÁRIA NA ESCOLA DA INFÂNCIA

Cleide de Araújo Campos

Renata de Souza França Bastos de Almeida

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse a mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente
(VIGOTSKI, 2018, p.15-16).

Para um início de conversa...

A Educação Infantil é, hoje, uma etapa da educação básica constituída por diferentes aspectos que englobam desde legislação, políticas públicas, instituições públicas, privadas, filantrópicas, creches, pré-escolas, professores, crianças pequenas, políticas de formação inicial e continuada de professores, currículo, demandas e implementações das esferas municipais, estaduais e federais dentre outros aspectos que podem ser inscritos aqui. Sobre isso, Costa (2017, p.244), destaca que

[...] a educação oferecida às crianças pequenas em creches e pré-escolas faz parte de uma série de iniciativas em relação à infância e à família decorrentes de mudanças que vem acontecendo desde o início do

século passado, tais como a crescente urbanização (cada vez mais pessoas deixam o campo para morar nas cidades); o aumento do número de mulheres que trabalham fora de casa; a diminuição da taxa de natalidade (número de crianças que as famílias têm) e os conhecimentos científicos acerca da criança.

A verdade é que, em um passado não muito distante, a Educação Infantil não contava com importantes espaços para discussões, transformações e avanços da realidade em que estava inserida, ocupando sempre um patamar inferior quando se tratava do processo de escolarização das crianças pequenas e, até mesmo, do reconhecimento da relação e da continuidade que existe entre as etapas da educação básica.

Desse modo, a Educação Infantil, considerada como a porta de entrada da criança no seu processo de escolarização e como etapa da educação básica, só se efetivou após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que ainda teve como finalidade a implementação de ações voltadas ao desenvolvimento integral da criança; a Educação Infantil como complemento das ações familiares e da comunidade; a oferta de 0 a 3 anos em creches e de 4 a 6 anos em pré-escolas; a avaliação para fins de acompanhamento e registro e não como mero instrumento de promoção para os anos seguintes e, por fim, mas não menos importante, professores com formação mínima em nível médio na modalidade normal (COSTA, 2017).

É após a Constituição Federal de 1988, que surgiram leis complementares reafirmando os direitos das crianças pequenas, validando a descentralização administrativa para a esfera municipal e criando espaços com princípios democráticos para a participação da sociedade civil. Um exemplo disso, é a Lei nº12.796/2013, que modifica a Constituição Federal de 1988, e torna obrigatório o ensino dos 4 aos 17 anos.

No entanto, as mesmas leis que ampliam acesso também geram desigualdades e perigos na oferta do ensino para as faixas etárias obrigatórias, indicando um impacto maior para as faixas etárias iniciais, justamente as que competem a Educação Infantil. A implementação dessa lei, gerou e ainda gera importantes consequências na organização e oferta da Educação Infantil. Assim, temos:

[...] a possível expansão da matrícula na pré-escola sem a devida e desejada qualidade; a possível diminuição da oferta em tempo integral, o que diminuiria a responsabilidade das instituições com os cuidados físicos das crianças; a possível antecipação da escolaridade com as características da oferta do Ensino Fundamental e a possibilidade de cisão creche – pré-escola, com a fragmentação da Educação Infantil (COSTA, 2017, p.246).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil sustentam a concepção de que a criança deve ser e estar no centro do planejamento curricular, o que indica que todo o trabalho educativo a ser desenvolvido na escola da infância deva considerar a criança como um sujeito de direitos, mas também, como um ser em processo de humanização e que necessita experimentar situações, intencionalmente planejadas, que envolva as interações e as brincadeiras, eixos estruturantes das práticas pedagógicas, como também a autonomia e o protagonismo (COSTA, 2017).

Quando colocamos a criança no centro do planejamento, quando lhe oportunizamos falar sobre o que gosta, o que pensa e o que quer fazer, quando possibilitamos espaço para a interlocução com os professores, os colegas, com a cultura da instituição educativa e a cultura da vida, ela se torna protagonista, ou seja, participante do seu processo de aprendizagem.

Só a criança que está em atividade é capaz de atribuir um sentido ao que realiza. E o que significa estar em atividade? Significa a criança saber o que está fazendo, para que faz e estar motivada pelo resultado daquilo que realiza. Quanto maior for a participação da criança na escola dando a conhecer suas necessidades de conhecimento — que poderão ser aproveitadas ou transformadas pela escola conforme seu [da escola] grau de humanização ou alienação —, trazendo elementos que ajudam a dar corpo à atividade, participando na definição da forma de realização das tarefas, na organização do plano do dia, na organização do espaço... enfim, quanto maior a presença intelectual da criança na escola, maior a possibilidade de que a tarefa proposta se configure como uma atividade significativa para a criança. Por isso, não se trata de garantir que a criança receba uma quantidade de informação sem que ela tenha tempo para apropriar-se dela, atribuir-lhe um sentido e expressar o sentido que atribui à apropriação (MELLO, 2010, p.184-185).

Enquanto protagonista desse processo, as ações vivenciadas pelas crianças passam pelas mãos do professor, que, por meio das brincadeiras e das interações, deve ser capaz de oportunizar momentos em que exerçam o protagonismo, a curiosidade, a investigação, o interesse, a partir de práticas educativas intencionais e edificadoras, que alcancem as dimensões cognitivas, corporais e emocionais (COSTA, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) observa que o professor deve fomentar situações que contribuam para o desenvolvimento das crianças, no que diz respeito as:

[...] percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças

constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio (BRASIL, 2017).

A garantia dos direitos das crianças pequenas e as oportunidades que lhes são dadas na escola da infância, nem sempre são efetivamente implementadas.

É nesse cenário controverso e de incertezas das políticas voltadas para a organização e a implementação de ações para a Educação Infantil, que nos propomos a realizar uma discussão, utilizando como base os pressupostos da teoria Histórico-Cultural e autores que tratam da cultura literária na escola, como uma possibilidade para a organização do trabalho com as crianças da Educação Infantil.

Entendemos que esses pressupostos orientam práticas pedagógicas adequadas e intencionais, aproximando cotidianamente as crianças desta etapa da educação básica da cultura mais elaborada.

Mas, o que significa e como as crianças acessam a cultura mais elaborada?

1. Considerações sobre a cultura

A aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento, sendo este produto das relações sociais, históricas e culturais que a criança estabelece com o meio que lhe é apresentado desde o nascimento (VYGOTSKY, 1995).

O ser humano, qualitativamente diferente dos outros animais, passou por diferentes estágios de desenvolvimento até que alcançasse o estágio atual. Se antes, nos primórdios do seu desenvolvimento, estava sujeito, exclusivamente, às leis da hereditariedade e a comunicação

rudimentar, com o passar dos tempos, o aparecimento do trabalho e a especialização da comunicação por meio da fala, o ser humano criou cultura, que possibilitou transformações na sua natureza. Esse movimento promoveu a passagem para uma vida organizada em sociedade, baseada no trabalho e no desenvolvimento humano submetido às leis sócio históricas (LEONTIEV, 2004).

Regido pelas leis sociais e históricas, o ser humano contou com uma intensa velocidade no seu processo evolutivo, produzindo progressos e transformações nas suas condições de vida e gerando o aparecimento de novas aptidões que jamais existiram. Dessa maneira, como as aptidões puderam ser ampliadas? Como elas alcançaram as gerações futuras? (LEONTIEV, 2004).

Uma vez que não estava mais submetido às leis biológicas para a transmissão dos processos evolutivos, as aquisições de uma geração para a próxima geração assumem outro mecanismo.

Foi sob uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da cultura material e intelectual (LEONTIEV, 2004, p.283).

Isso significa que o ser humano, por meio da sua atividade vital, o trabalho, tornou-se capaz de adaptar e modificar a natureza conforme suas necessidades, criando objetos e meios para sua produção e, assim, cristalizando nessas criações as aptidões e os conhecimentos, especificamente humanos, necessários para a apropriação das futuras gerações (LEONTIEV, 2004).

Contudo, não é aproximando-se dos objetos ou dos fenômenos produzidos historicamente que o ser humano se apropria das heranças

deixadas pelas gerações que o precederam, mas por meio da atividade que ele realiza com esses objetos e fenômenos, reproduzindo para si as capacidades neles representadas e acumuladas. A atividade ou a ação realizada junto aos objetos e fenômenos não ocorrem de maneira individual, mas nas relações que os seres humanos estabelecem com outros seres humanos e no tipo de comunicação que se desenvolve nessas relações.

Para tanto, inserido em uma relação de mediação, ao ser humano são postas e não dadas as possibilidades de aquisição do desenvolvimento histórico das aptidões humanas. O que significa que o acesso à cultura mais elaborada passa por um processo que vai além do primeiro contato, exige que o ser humano opere para apropriar-se dos objetos da cultura, dentre eles a literatura.

2. Literatura infantil: a cultura na escola da infância

Desde que nasce a criança convive com a riqueza cultural acumulada historicamente pela humanidade, que é compartilhada pelo meio social que integra e, pelo contato com os sujeitos mais experientes que apresentam os objetos da cultura material e imaterial, como também possibilitam às crianças experiências de aprendizagem (MELLO, 1999; LIMA; SAMPAIO; VALIENGO, 2018).

Antes da Idade Moderna não havia uma clara delimitação do que pertencia ao mundo do adulto e do que pertencia ao mundo da criança, o que fez com que adultos e crianças tivessem acesso às mesmas produções e atividades e convivessem como se fossem iguais no que se referem às questões cronológicas, sociais, morais e psicológicas. É somente com o advento da Idade Moderna, com o reconhecimento da infância e das suas

particularidades, que se tem produções literárias voltadas para o público infantil (ZILBERMAN, 2003).

Os textos literários são constituídos por elementos estéticos, que se conectam com os acontecimentos da vida e das criações humanas. Por isso, a literatura infantil carrega consigo a arte da palavra e das ilustrações e, de maneira implícita ou explícita, os valores culturais e morais de um determinado tema, época histórica e tradições de uma sociedade (COELHO, 2000; HUNT, 2010; ZILBERMAN, 2003).

Por esse motivo, o acesso à literatura infantil na escola da infância, além de ampliar o repertório de conhecimentos, possibilita o contato com a cultura mais elaborada. Por meio dessas histórias podem se criar questionamentos e reflexões nas crianças, ao relacionar o que já conhecem com o que podem vir a conhecer, atribuindo significados sociais e sentidos pessoais no contato com a obra, suas palavras e imagens (MELLO, 2010; COSTA, 2017). Além disso, são as vivências com a literatura que criam nas crianças o prazer e o gosto – a necessidade – pela literatura e mesmo o desejo de ler.

A oferta desse elemento da cultura, o livro de literatura infantil, suas narrativas e ilustrações, contribuem para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, representadas pela imaginação, pela memória e estimulam o exercício da função simbólica da consciência ao trazer elementos para a brincadeira de faz de conta com papéis sociais. Tudo isso promove a formação da personalidade.

O fato de folhear as páginas do livro, de se apropriar de palavras, de evocar o que não se vê, de perceber que os acontecimentos se interligam, de atribuir sentido, de inferir contextos e significados, exige da criança operações mentais muito elaboradas, as quais vão se ampliando

e se complexificando a cada nova experiência de leitura (BAPTISTA; BELMIRO; GALVÃO, 2016, p.78).

E fato, quando se deseja que a criança crie um repertório sólido sobre determinado contexto deve-se intensificar as oportunidades de vivência do objeto.

Quanto mais a criança, viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior for a qualidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será sua atividade de imaginação (VIGOTSKI, 2018, p.25).

Por isso, as experiências propostas na Educação Infantil incluem as canções e as narrativas, as brincadeiras de faz de conta, as construções, a modelagem, o correr, o pular, o saltar. Possibilita que as crianças voltem aos mesmos brinquedos e brincadeiras, às mesmas narrativas e canções, que cantem, contem, enfim, experimentem e vivenciem situações do mundo físico e social, o que possibilita a ela alcançar patamares que exigem elaborações cada vez mais sofisticadas, dessa maneira

O acesso a livros de literatura infantil de qualidade e ricamente ilustrados que se constituem como obras de arte produz não apenas a atitude socialmente adequada das crianças para com os livros – livro é para ser lido e observado e não para ser rasgado –, mas desvela para elas a beleza das cores e das formas no desenho. A fala da criança *Tia, olha como esses desenhos são lindos!* expressa a sensibilidade dessa criança em processo de construção. Como lembra Marx, a visão, a atenção, a contemplação, o sentimento estão se constituindo como órgãos da individualidade da criança nessa relação com a cultura literária e as artes plásticas presentes nos livros infantis (MELLO, 2010, p.63).

Entretanto, mesmo que os documentos oficiais, citados a pouco, afirmem que a literatura infantil precisa estar presente na escola da infância, aproximando as crianças da linguagem escrita, da atitude leitora, da estética, do diálogo, das relações entre o passado, o presente e o futuro, formando sentidos e significações, a prática pedagógica planejada pelos professores ainda demonstra dificuldades em estabelecer objetivos concretos para a inserção e o trabalho com as obras literárias (COLOMER, 2007).

O planejamento e a organização pedagógica na escola da infância requer clareza e compreensão das concepções que orientarão as práticas desenvolvidas pelos professores. Nesse sentido, muito contribui conhecer a força que existe na linguagem, como meio que impulsiona novas aprendizagens. Da mesma forma, é essencial compreender o papel docente para promover o acesso à cultura mais elaborada, compreender a importância da significação e dos sentidos atribuídos pelas crianças, quando se criam as necessidades de conhecimento. Ainda, é essencial ver as brincadeiras e as criações literárias, como fontes de contextos sociais e históricos e como formas de elaboração e reelaboração dos papéis sociais, dos sentimentos e da expressão da realidade percebida pelas crianças. A imaginação e a criação são funções psíquicas que implicam funções complexas do pensamento. Tudo isso deve ser considerado quando os professores desejam realizar uma educação desenvolvete (MELLO, 1999; SOUZA; GIROTTTO; SOUZA, 2012; GIROTTTO; SOUZA; DAVIS, 2015).

Para finalizar nossa conversa...

Marcada por um período histórico ausente de conhecimentos e diferenciação entre adultos e crianças, a infância, ganha contornos, apresenta avanços e transformações a partir da evolução do conhecimento científico que evidencia a necessidade de valorizá-la como uma etapa do desenvolvimento humano repleta de particularidades e processos que as crianças vivenciam no meio em que estão inseridas, seja no espaço da casa ou no espaço da escola.

Essas conquistas apontaram para a necessidade da criação de um corpus constituído por diferentes áreas do conhecimento, mas também por políticas que atendessem e regulassem o trabalho com as crianças pequenas, o que resultaria em um atendimento de qualidade, principalmente, nas instituições de Educação Infantil.

A teoria Histórico-Cultural nos coloca a refletir sobre a criança da Educação Infantil que precisa ter as suas especificidades bem atendidas, por meio de práticas pedagógicas intencionais, mediadas pelos objetos da cultura e pelos parceiros mais experientes.

Assim, tem-se a literatura infantil como um objeto da cultura capaz de ampliar o repertório de conhecimentos da criança, mas também de promover, por meio das narrativas das obras, um encontro histórico e social que fomenta a atribuição de significados e sentidos pelas palavras e imagens. Isso justifica e se realiza a partir da oferta às crianças de obras literárias de qualidade.

Por fim, para temáticas que nunca se esgotam, consideramos que a Educação Infantil requer conhecimento aprofundado, tanto em relação às concepções teóricas quanto para as concepções práticas, o que exige uma

base sólida e clara para a formação inicial e continuada de professores, que possibilite responder às questões que emergem da prática pedagógica.

Referências

BAPTISTA, M. C.; BELMIRO, A. C.; GALVÃO, C. Educação Infantil e a gênese do processo de construção do leitor literário. In: DEBUS, E.; JUILANO, D. B.; BORTOLOTTI, N. (orgs.). **Literatura infantil e juvenil**: do literário a outras manifestações estéticas. Tubarão: Copiart/Unisul, 2016. (Coleção Linguagens)

BRASIL. **Constituição Federal**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSTA, S. A. da. Educação Infantil, Legislação e teoria Histórico-Cultural: algumas reflexões. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: Editora CRV, 2017.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J.; DAVIS, C. L. Metodologias de Ensino: Educação Literária e o ensino da leitura: a abordagem das estratégias de leitura na formação de professores e crianças. In: DAVID, C. M., *et al* (org.). **Desafios da Educação Contemporânea**. São Paulo: Cultura Acadêmica – Unesp, 2015, v.1, p. 277 - 309.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naif, 2010.

LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Rubens Eduardo Farias. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, E. A. de; SAMPAIO, M.; VALIENGO, A. Leituras e contação de histórias na Educação Infantil: possibilidades de acesso à arte literária e de humanização de bebês. In: ARIOSI, C. M. F. (org.). **Pelo direito de brincar**: reflexões e experiências. Curitiba: CRV, 2018.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. **Pro-posições**, v.10, n.1(28), mar. 1999.

_____. A Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (org.). **Vigotski e a Escola Atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: J.M. Editora e Cultura Acadêmica Editora, 2010.

SOUZA, R. J.; GIROTTO, C. G. G. S.; SILVA, J. R. M. Educação Literária e Formação de Leitores: da leitura em si para leitura para si. **Ensino em Re-Vista**, v.19, n.1, jan./jun. 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A imaginação e a criação na infância**. São Paulo. Expressão Popular, 2018.

_____. **Obras Escogidas (VIII)**. Madri: Visor Distribuciones, 1995.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo. Global, 2003.