

O VALOR DA ARTE LITERÁRIA NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

**Juliana Pereira da Silva*

***Sonia da Cunha Urt*

RESUMO: Esta pesquisa qualitativa objetiva analisar a literatura na Educação Infantil, sob a ótica de um conceito de arte que engloba várias modalidades expressivas, como mecanismos de desenvolvimento, apropriação da linguagem e de aprendizagem. Apóia-se na Teoria Histórico-Cultural, ao apresentar a leitura literária como ação que possibilita várias interações e a formação da subjetividade, tendo-se o livro infantil como objeto cultural na luta ideológica. Para tanto, apresentam-se algumas práticas pedagógicas realizadas em um Centro de Educação Infantil, que voltadas à educação literária, visam à formação de leitores e à valorização de várias formas de expressão. Conclui-se que as ações pedagógicas vigentes nas propostas curriculares da Educação Infantil precisam ser guiadas por interações, pelo lúdico e pelo movimento, proporcionando experiências narrativas com mais práticas focadas na linguagem oral e escrita, vinculadas a diversos gêneros textuais, orais, gráficos e expressivos.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Arte. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

LITERATURA E ARTE: CATEGORIAS DE UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL

A literatura é um instrumento muito importante para auxiliar no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança; por esta razão, este trabalho tem como objetivo analisar a literatura na Educação Infantil, sob a ótica de um conceito de arte que engloba várias modalidades expressivas, como mecanismos de desenvolvimento, apropriação da linguagem e da cultura, da aprendizagem e da criação.

Este estudo possui caráter qualitativo e apóia-se na Teoria Histórico-Cultural para apresentar a leitura literária como ação, que possibilita várias interações e a formação da criança, tendo-se o livro infantil como objeto cultural na luta ideológica e como mecanismo de formação humana. A fundamentação na Teoria Histórico-Cultural busca explicar o processo de aprendizagem sob a perspectiva de Vigotski, a qual faz uma “abordagem histórica do psiquismo humano, supõe considerar, na sua análise tanto o produto quanto o processo, tanto a descrição

* Mestre em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Email: professora_ju@hotmail.com.

** Doutora em Educação com Pós-Doutoramento em Psicologia Educacional; Professora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CCHS e Coordenadora do GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação – UFMS. Email: sonia.urt@gmail.com.

como a explicação e o rompimento com os comportamentos fossilizados e cristalizados”, conforme afirmam Nogueira e Urt (2007, p. 53).

Em um primeiro momento, o texto discute a literatura como arte e como categoria de uma construção social, e também como dispositivo da criação e como esta se expressa através de múltiplas linguagens na Educação Infantil.

Posteriormente, apresentam-se propostas e práticas de leituras na Educação Infantil, apoiando-se em experiências realizadas em uma instituição de ensino que atende crianças de zero a cinco anos, na cidade de Campo Grande/MS. Seguiu-se o padrão ético, no pedido de autorização à direção da instituição, para a divulgação das imagens.

As vivências de um Centro de Educação Infantil efetivaram práticas pedagógicas voltadas à educação literária, com enfoque ao desenvolvimento global da criança e à formação de leitores. Utilizaram-se diversas linguagens para apresentar “as expressões e os movimentos das crianças”, bem como dos professores inseridos em um contexto de formação de leitores expostos neste trabalho por meio de fotos.

Conforme Corsino (2015), a infância e a literatura são conceitos que foram construídos e reconstruídos, de acordo com cada época, lugar, grupos sociais e valores. A literatura dita infantil foi elaborada dentro de um contexto que a caracteriza como própria ou não própria à criança; e a infância é uma categoria social elaborada historicamente, que ganha importância e um olhar científico, a partir do século XX.

A literatura infantil surge na junção dos pilares que sustentaram a constituição da infância enquanto uma categoria social. Aliando-se a família nuclear e a escola, tornou-se um caminho de moralização e ensino, lugar fértil para instruir as crianças divertindo. Os registros de contos de tradição oral que eram exemplares não apenas para as crianças foram os primeiros textos selecionados para serem lidos para e pelas crianças. (CORSINO, 2015, p. 113).

De acordo com a autora supracitada, após várias pesquisas de caráter psicanalítico e pedagógico, a linguagem literária infantil foi direcionada à prática pedagógica; no entanto, passou a ser utilizada de maneira equivocada, com o propósito de moralizar e disciplinar as crianças, pois o adulto é o único responsável por passar mensagens e a criança cumpre o papel de apenas recebê-las, fato que retira da mesma a oportunidade de agir criticamente, com relação ao meio que a cerca. A literatura infantil é muito mais que um mecanismo de controle, é uma forma de arte muito complexa, entendida pela teoria vigotskiana, como uma ação elaborada histórica e socialmente.

Vigotski (2001) explica que a arte é um fenômeno humano que perpassa a relação do homem com o meio físico, social e cultural, num processo em que a palavra exerce função primordial.

Vigotski (2010) afirma ser comum atribuir à obra de arte um caráter ou um efeito de bom ou mau, conseqüentemente, um valor moral, ou seja, avalia-se como um objeto que contribui à construção moral das crianças e adolescentes, de forma que a escola passou a enxergar a educação estética como apenas um disciplinador de comportamentos, incluindo-se a literatura como o objeto principal.

Organizam-se as bibliotecas infantis com a finalidade de que as crianças tirem dos livros exemplos morais ilustrativos e lições edificantes, a enfadonha moral da rotina e os sermões falsamente edificantes se tornaram uma espécie de estilo obrigatório de uma falsa literatura infantil. (VIGOTSKI, 2010, p. 324).

Para o autor, julga-se a criança como incapaz de apreciar uma obra de arte em toda sua complexidade, pois a escola passa a usar as histórias infantis como meros mecanismos para impor regras morais ou de “bom comportamento”, sob um repertório simplório de poesias e outras futilidades sem nexos, impostas às crianças.

Nesse contexto, o modo como se emprega a literatura infantil demonstra a falta de entendimento por parte dos professores e deixa de ser uma ação importante na construção do psiquismo infantil, para tornar-se, como afirma Vigotski (2010, p. 325), um “protótipo nítido de falta de gosto, de um estilo artístico grosseiro”.

De acordo com Vigotski (2010), há também outros dois equívocos com relação à obra de arte: impor aos estilos literários problemas que lhes são estranhos, ou seja, não só da moral, mas também social e cognitivo, nos quais a educação literária é apenas uma forma de ampliar o conhecimento da criança, uma imposição de leis sociais, mero mecanismo de luta social e ideológica. Nesse sentido, alerta o autor: “[...] a realidade sempre aparece na arte tão transfigurada e modificada que não há como transferir diretamente o sentido dos fenômenos da arte para os fenômenos da vida”. (VIGOTSKI, 2010, p. 330).

Outro equívoco refere-se ao fato de se reduzir o universo da arte apenas como propulsora de sentimentos agradáveis, limitando-se assim, as emoções estéticas a tão somente o sentir imediato de prazer e alegria que podem desencadear nas crianças. Tal procedimento cria falso sentimento de prazer e satisfação, quando o essencial para uma criança é o valor de sua vivência concreta e real, significativa no processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010).

Percebe-se assim, que a pedagogia se apropriou indevidamente da educação literária, deixou esvaír-se o valor dessa arte e ainda sujeitou a criança, por longo tempo, como

ser passivo a qualquer forma de prática relacionada à leitura, na qual apenas contempla e ouve ações, que representam apenas o primeiro momento da vivência no mundo das histórias.

Com base nos pressupostos de Vigotski (2010), defende-se a literatura infantil dentro de um contexto artístico, que pressupõe três momentos essenciais para a construção de uma educação estética verdadeira: uma estimulação, uma elaboração e uma resposta.

[...] interferências sensoriais estão organizadas e construídas de tal modo que estimulam no organismo um tipo de reação diferente do que habitualmente ocorre, e essa atividade específica, vinculada aos estímulos estéticos, é o que constitui a natureza da vivência estética. (VIGOTSKI, 2010, p. 333).

No processo de vivência artística, a criança não é apenas uma receptora passiva da arte alheia, pois ao entrar em contato com um quadro, ao ouvir uma música ou ao apreciar uma história, por exemplo, ela é estimulada a ultrapassar sentimentos estabelecidos e elaborar novos. A atividade literária pode ser utilizada como uma catarse, uma libertação de sentimentos que atormentam o ser e tal atividade catártica independe de idade para iniciar. A vivência diária, sob o enfoque da educação por meio de histórias, amplia e sensibiliza a maneira de se enxergar as coisas, e mais, deixa vestígios de emoções provocadas a comportamentos futuros.

Acerca desse processo criativo, Vigotski (2010, p. 345) afirma que a arte “[...] implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse”.

Coaduna-se com o autor quando este afirma que a educação escolar tem como tarefa educar a criação infantil, ensinar às crianças conceitos estéticos de arte, estimular habilidades e propor vivenciar as obras em sua plenitude, ou seja, a liberdade da criação infantil e o valor da originalidade dos trabalhos infantis em detrimento à tendência de equiparar a consciência do adulto e a imposição de comportamento fossilizado, no qual as emoções estéticas se vinculam ao comportamento moral.

Reflexão esta, na qual se destaca a importância da literatura na educação de crianças pequenas, uma ação que engloba uma série de vivências e estímulos de experiência pessoal, voltados a esferas mais amplas de conhecimento acumulado social e historicamente, traduzindo-se assim, na educação estética incutida na própria vida.

A LITERATURA E A CRIAÇÃO INFANTIL

A atividade criativa refere-se à ação humana que elabora algo novo, podendo ser um objeto externo, uma construção mental ou um sentimento característico da espécie humana. Além de o comportamento humano ter uma ação reprodutiva ligada à memória, que

reproduz ou repete ações anteriormente criadas, pelas quais o ser se apropria das ferramentas e símbolos elaborados historicamente, também existe o comportamento que combina e cria novas atividades, que sofisticam imagens e ações inéditas (VIGOTSKI, 2014).

Ribot¹ (1901 apud VIGOTSKI, 2014, p. 4) aponta que as novas abordagens e descobertas “grandes ou pequenas, antes de se realizarem na prática e se consolidarem, estiveram ligadas à imaginação como uma estrutura elaborada pela mente através de novas combinações ou correlações”.

Nesse contexto, é possível desenvolver um cotidiano que proporcione condições necessárias para criar e superar as limitações de uma rotina enfadonha, rígida e de desvalorização do trabalho da criança de zero a cinco anos. O ato de criar, já visível desde a infância precoce, deve ser estimulado e preservado, pois é fundamental ao desenvolvimento global e de maturação do indivíduo, em qualquer fase da vida, principalmente na das primeiras apropriações.

No processo de criação, entra um mecanismo psicológico - a imaginação - que possui forte vínculo com a realidade. Para Vigotski (2010), a fantasia e a realidade atrelam-se e qualquer ato imaginativo constitui-se de elementos adquiridos das vivências humanas pregressas. Destarte, a fantasia surge por meio dos materiais capturados da vida real.

Pedagogicamente, é imprescindível ampliar a experiência da criança nas mais diversas linguagens e de maneira sólida, a fim de desenvolver sua imaginação e criação.

Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa. [...] a fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe os seus dados em novas combinações. (VIGOTSKI, 2014, p. 13).

Por meio da criação, o homem é capaz de imaginar o que nunca viu e, então, elaborar a partir do outro, ultrapassando novas fronteiras, dando saltos significativos em seu desenvolvimento e no estabelecimento de novas relações com o mundo.

Vigotski (2014) afirma que os sentimentos e emoções complementam-se e cada um tende a revelar-se em determinadas imagens que lhes são características. As emoções têm como capacidade selecionar as impressões, os pensamentos que estão em consenso com um estado de humor, ou seja, dependendo de como a pessoa se sente, alegre ou triste, isso a guiará sobre determinado objeto ou situação. Já o sentimento, não se manifesta somente pela

¹ Ribot, T. (1901). *Tvorcheskoe voobrazhenie* [Imaginação criativa]. Tradução do francês. St. Petersburg: Iu.N. Erlikh.

expressão corporal, mas também por uma expressão interior, percebidos na escolha dos pensamentos, imagens e impressões.

Todas as formas de representação criativa contêm em si elementos afetivos. Isso significa que tudo o que a fantasia constrói influencia reciprocamente nossos sentimentos, e ainda que essa construção, por si só, não corresponda à realidade, todos os sentimentos por ela desencadeados são reais, vividos verdadeiramente pelo homem que os experimenta. (VIGOTSKI, 2014, p. 18).

A relação da imaginação com as emoções revela a importância de aliar ao processo educativo às funções intelectuais e emocionais, indispensáveis ao ato criativo; sentimentos e pensamentos conduzem e movem a criatividade humana. As experiências reais permitem à criança acumular uma gama de materiais para, futuramente, elaborar suas fantasias, as quais passam a existir no mundo real e a influenciar outros objetos.

Um fundamento importante para a criatividade, no entender de Vigotski (2014), é que esta sempre se relaciona às aspirações ou necessidades do indivíduo, pois alguém totalmente adaptado ao seu ambiente, não busca nada novo; então, a necessidade, aliada a outros impulsos, são catalisadores da criação.

No processo de criação das formas literárias, comum na educação de crianças pequenas, a escola deve oportunizar variadas vivências pessoais, o que permite o aprendizado e a maneira de cada criança expressar o que sente, sob a forma de palavras, numa dinâmica que se caracteriza por suas singularidades.

Vigotski (2001, p. 12) compreende que por meio da literatura, a criança é convidada a entrar no mundo real através das palavras, as quais materializam o pensamento: “[...] pela mediação do discurso, pela formação de ideias e pensamentos através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem e funda a sua própria palavra sobre esse mundo”.

Desde que nasce, afirma Leontiev (2004), a criança está inserida em um mundo objetivo, elaborado pelos homens historicamente. Um mundo já constituído, em que a criança se apropria das experiências acumuladas, encontra a linguagem, descobre novas aptidões e funções psíquicas tipicamente humanas.

Dessa forma, para transformar a criança em leitora e escritora, é necessário despertar seu interesse por tudo à sua volta; para tanto, faz-se imprescindível à utilização de várias linguagens expressivas.

O PAPEL DA ARTE LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento pleno de um indivíduo requer diversas possibilidades e faculdades intelectuais e afetivas, desenvolvidas por ações integradas e mediadas. Fato que requer um posicionamento político contra todas as maneiras de educação fragmentada e alienada, considerando-se, como afirma Ferreira (2013, p. 201), que o ser humano “é um ser de carências, é um ser que carece para além de suas necessidades físicas. É exatamente o suprimento destas outras necessidades, ditas ontológicas, relativas ao ser, que o definem em sua humanidade”.

De acordo com o autor supracitado, para que seja possível uma educação integrada, é imperativo o emprego de uma prática pedagógica intencional; no entanto, contrariamente, é notória na Educação Infantil a permanência de práticas espontaneístas, principalmente relacionadas aos conteúdos estéticos e literários.

Uma abordagem estética marxista endossa e impulsiona o contato direto com conteúdos artísticos representativos do gênero humano, levando em conta sua universalidade. Sabe-se que inserida no patrimônio artístico da humanidade está a literatura e que, sendo ela um valioso legado cultural, necessita ser socializada e acessada pelas vias da educação escolar por meio da literatura é possível desenvolver no homem sua parcela de humanidade, e contraditoriamente ainda entender o que na história há mais de desumano. (FERREIRA, 2013, p. 201).

A literatura possibilita à criança o impulso a uma universalização cultural e, a partir da socialização, é capaz de imaginar e criar novas formas de se relacionar com o mundo que a cerca - é a universalização do saber.

De acordo com Ferreira (2013), a obra de arte reflete a realidade humana, simultaneamente, também envolve as relações com outros seres humanos e com o mundo, de uma forma geral. Porquanto, é necessário educar os sentidos estéticos, haja vista que a subjetividade humana não se desenvolve de forma espontânea, e sim através da instrução. Para usufruir da arte, é importante que os sentidos se desenvolvam em um processo educativo, pelo sistema de apropriação e internalização estético. Os conteúdos literários devem ser entendidos em sua “peculiaridade formativa”, o que permite enriquecer culturalmente o indivíduo.

Na Educação Infantil, é fundamental, por parte dos professores e de todos os envolvidos com o processo de educação institucional, como assevera Abrantes (2013), observar os conteúdos que as crianças têm acesso, os quais devem ser organizados a partir de ações intencionais e mediadas pelos professores, para “entrarem em contato com os conhecimentos humanos sistematizados, já que o desenvolvimento das capacidades intelectuais não ocorre sem a apropriação dos saberes históricos.” (ABRANTES, 2013, p. 160).

Os conteúdos das histórias infantis possuem importante grau de elaboração social, constituindo-se como forma objetivada de consciência social. Organizados com a perspectiva de serem acessíveis à compreensão das crianças, apresentam-se, ao mesmo tempo, como provocadores de questionamentos, produzindo desafios à interpretação da criança, mobilizando, assim, processos de pensamento com base na relação com conceitos. (ABRANTES, 2013, p. 161).

A literatura infantil, entendida como mecanismo que auxilia e promove o processo de aprendizagem, precisa ser acessível à compreensão da criança e, concomitantemente, provocar questionamentos e estimular inquietações; assim feito, estabelece relações com os conceitos elaborados socialmente.

Para Abrantes (2013), a literatura apoiada no objeto social não somente em ambiente escolar, possibilita integração em vários contextos sociais, a partir de conhecimentos humanos que se deparam com a forma estética a sua efetivação, típico da arte relacionada à palavra, como pensamento objetivado.

A relação da criança com as histórias não ocorre de forma apenas racional, mas também tem uma dimensão afetiva, ação que influencia de maneira emocional. A atividade dominante da criança é o jogo de papéis e este, relaciona-se com a literatura pela cultura oral (ELKONIN, 1987 apud ABRANTES, 2013).

O livro infantil como objeto social que socializa a linguagem literária para a criança se apresenta inicialmente como relação da criança com a cultura escrita, a qual passa necessariamente pela mediação do adulto. A criança lê o texto com a voz emprestada do adulto e, portanto, os conteúdos literários a que a criança tem acesso ocorrem inicialmente em decorrência da relação do adulto com o livro infantil (ABRANTES, 2013, p. 164).

Assim, para a formação de leitores (crianças) é imprescindível que o professor seja também um leitor, pois é através dele que a criança entra em contato com o conteúdo literário resultante das relações sociais.

Quando se reconhece na literatura infantil uma forma de arte, permite-se mostrar, através do trabalho da imaginação, a realidade em suas várias particularidades, ou seja, os objetos e os acontecimentos apresentados literalmente não são estáticos e nem unilaterais, a literatura os revela em suas contradições e proporciona aos leitores refutar ou superar as determinações aparentes (ABRANTES, 2013).

Para Bakhtin (2004), ao estabelecer uma relação entre linguagem e sociedade, o livro infantil é um objeto cultural na luta ideológica² entre as classes sociais.

² Este termo possui diferentes significados, sendo que no senso comum é tido como algo ideal, que contém um conjunto de ideias, pensamentos, doutrinas ou visões de mundo de um indivíduo ou de determinado grupo, orientado para suas ações sociais e políticas. Diversos autores utilizam o termo sob uma concepção crítica,

Conforme Abrantes (2013), o livro infantil é um signo ideológico, caracterizado como objeto social, cuja vinculação com o indivíduo faz-se pela comunicação social e por fatores superestruturais (política, jurídica e ideológica) da sociedade.

Bakhtin (2004) atribui à palavra um caráter ideológico, a qual tem fragmentos de uma estrutura social.

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama de todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos bem estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. (BAKHTIN, 2004, p. 41).

De acordo com o autor supracitado, as tramas das relações sociais tornam-se concretas através dos enunciados ou das palavras, e os sistemas ideológicos existentes não são permanentes, sempre se renovam e estão ligados às palavras. Tal movimento torna possível a transformação social.

Para Abrantes (2013), é por meio da comunicação que ocorre o confronto de valores sociais antagônicos; os conflitos de classe expressados verbalmente contém as várias formas de dominação, de resistência, de adaptação ou indagação das hierarquias, fato que reitera ser o livro infantil um objeto social que integra todo sistema ideológico.

Mesmo sendo inegável a existência dos aspectos referenciais que estão contidos na obra, como força mediadora de relações sociais, um mesmo livro infantil nunca se revela da mesma forma para um grupo de crianças, fazendo-nos reconhecer a dialética estabilidade-movimento expressando-se nos processos assimilativos envolvendo o objeto social. (ABRANTES, 2013, p. 164).

Destaca-se, por conseguinte, que o livro, sendo um instrumento ideológico, também é um mecanismo de transformação, ao possibilitar o entendimento da realidade e o movimento do processo dinâmico social.

Abrantes (2013) adverte que há distinção entre livro infantil e literatura infantil, pois não é todo livro para crianças que possibilita uma vinculação com o objeto social.

considerando que ideologia pode ser um instrumento de dominação que age por meio de convencimento: persuasão, e não da força física, alienando a consciência humana. [...] De acordo com Marx, a ideologia da classe dominante tinha como objetivo manter os mais ricos no controle da sociedade (SIGNIFICADOS, 2015).

O livro como objeto orientado para a criança pode constituir-se como enunciado de gênero primário³ e secundário⁴, ao passo que a relação literária se realiza como um enunciado complexo ou não cotidiano. Assim, é possível estabelecer nexos com o livro infantil sem vincular-se com a literatura, ou mesmo, vincular-se de forma não literária com o livro infantil. (ABRANTES, 2013, p. 186).

Entende-se que cabe ao professor ter clareza sobre como lidar com a linguagem literária, visando promover uma educação significativa e pautada nas objetivações humanas, que fomentem a curiosidade e amplie as experiências e significados das ações das crianças, em um contexto que possibilite a criação de novas configurações sociais. Diferenciar os gêneros primários e secundários é essencial para descobrir a natureza do texto e identificar as produções artísticas que permitem relações literárias e o acesso cultural.

No entendimento de Melo (2010), baseada em Vigotski, o processo criativo apresenta-se como uma ação ativa em três sentidos: a criança, o professor e o meio - são ativos dentro da conjectura educacional. O professor, em seu importante papel neste processo, não anula a participação da criança, a qual não aprende somente quando dirigida ou controlada em alguma atividade.

O adulto, ao criar um ambiente rico e provocador de diversas experiências, possibilita à criança vivências autônomas, pautadas no princípio da ética, liberdade e respeito às peculiaridades de seu desenvolvimento, ou seja, o professor é capaz de, como leciona Melo (2010, p. 201), “assumir a pluralidade das identidades infantis, o que implica que o educador perceba a história individual de cada criança como parte de sua identidade, e não como um fardo que a criança precisa se livrar”.

O ENCONTRO DA LITERATURA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÕES E INTERAÇÕES

Conforme Kaercher (2010), os Centros de Educação Infantil devem levar a sério a tarefa de trabalhar com a literatura infantil, pois entende que a prática de leitura diária é uma maneira de formar leitores, uma ação de responsabilidade institucional, que envolve

³ Simples, que se formam nas condições de comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, ai se transformam e adquirem um caráter especial (BAKHTIN, 2003 apud ABRANTES, 2013, p. 177).

⁴ Os gêneros discursivos secundários (complexos - romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) (BAKHTIN, 2003 apud ABRANTES, 2013, p. 177).

professores, pais, diretores, crianças, enfim, todos devem assumir o compromisso, incluindo-o na proposta pedagógica da instituição.

Cabe às escolas infantis organizar tempos e espaços para o trabalho consciente com a leitura, organizar biblioteca, equipamentos como tapetes, almofadas, estantes adequadas e uma variedade de estilos literários.

Devem, ainda assumir o compromisso de acervo e de implementação de uma política de formação em serviço dos educadores para a promoção da formação do leitor literário. Significa promover leituras e discussões com os educadores, permitir que eles se capacitem em cursos para contadores de histórias, jogos dramáticos, teatro, entre outros. (KAERCHER, 2010, p. 136).

Em 1997, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) elaborou o Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, com o objetivo de democratizar o acesso às obras literárias, tanto brasileiras como estrangeiras, e oferecer materiais de pesquisa e de referências aos professores e alunos das instituições públicas (BRASIL, 2014).

Conforme Mattos (2013), o programa do PNBE passou a atender as creches e pré-escolas públicas, a partir de 2008, realizando-se investimentos para poder compor uma proposta de trabalho voltada à literatura e às práticas pedagógicas com crianças pequenas, visando difundir a importância do livro e das práticas de leitura no desenvolvimento infantil.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, documento de caráter mandatório, apresenta pressupostos básicos que norteiam as propostas pedagógicas na primeira etapa da educação básica e estabelece que através da leitura a criança entra em contato com diversas experiências narrativas, interação com a leitura oral e escrita e contato com diferentes portadores de textos:

É de grande importância o acesso, por meio da leitura pelo professor, a diversos tipos de materiais escritos, uma vez que isso possibilita às crianças o contato com práticas culturais mediadas pela escrita. Comunicar práticas de leitura permite colocar as crianças no papel de “leitoras”, que podem relacionar a linguagem com os textos, os gêneros e os portadores sobre os quais eles se apresentam: livros, bilhetes, revistas, cartas, jornais, etc. (BRASIL, 1998, p. 141, grifo do autor).

Por meio da prática da leitura, a criança é inserida no mundo da cultura escrita e, além de apropriações no mundo cultural, informativo e cognitivo, estabelece relações com o outro e com o grupo. A literatura na Educação Infantil envolve amplo âmbito como as brincadeiras, produção de sentidos e as diversas linguagens expressivas.

Inserir a criança no mundo letrado vai muito além desta saber decodificar as letras de maneira convencional. Cabe ao professor aproveitar as diversas situações do cotidiano

escolar para criar as vivências, de modo que, leciona Fonseca (2012, p. 28) “como usuário da escrita diante das crianças, para que percebam seu valor comunicativo e se sintam motivadas a ler e escrever”.

Segundo Fonseca (2012), a criança é um ser em pleno desenvolvimento, possui muitos saberes, além de ser muito ativa e curiosa a respeito do mundo que a cerca. Desta forma, é necessário promover situações ricas que permitem à criança criar, interagir, escolher, mostrar, perceber o outro, enfim, estar em constante movimento, sentindo-se desafiada.

Para garantir boas situações de leitura, é necessário um planejamento prévio para criar o hábito de ler, edificar uma conduta de leitor e aprender comportamentos característicos dessa atividade, aprendizado este, que não se efetiva de uma única maneira, mas por infinitas possibilidades. Veja nas figuras 1, 2 e 3 abaixo:



Fonte: Arquivo pessoal (2013)



Fonte: Arquivo pessoal (2013)



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Três situações distintas enriquecem as experiências infantis: na figura 1, nota-se a relação de professoras e crianças em atividade de dança, que promove a interação e o movimento; na figura 2, a roda de conversa com o recurso de uma caixa para estimular as narrações infantis; e a figura 3 mostra a utilização de fichas do nome, em que a criança precisa encontrar a sua. Atividades distintas que requerem planejamento e atuação conjunta de crianças e professores em diferentes linguagens.

A ênfase no trabalho com diferentes linguagens como recurso básico de desenvolvimento na Educação Infantil suscita ainda a questão do aprender a ler e escrever em uma nova ótica. Cada dia mais os professores tem buscado

compreender as condições do contexto da aprendizagem propicias ao aprendizado, já desde cedo, da linguagem escrita, vista como objeto cultural com funções e propriedades específicas que serve como suporte de ações e trocas sociais. (OLIVEIRA, 2011, p. 232).

Como visto, para que a criança aprenda a ler e escrever é necessário antes vivenciar diversas situações que gerenciem a aprendizagem, sob uma nova ótica: a das trocas sociais embasadas em diferentes linguagens.

Fonseca (2012) aponta diversas atividades que auxiliam os professores a mergulhar as crianças no mundo da literatura, dentre elas estão às atividades chamadas de permanentes, ou seja, para trabalhar em um mundo letrado é necessário oferecer tempos e espaços para que essa ação ocorra, e a criança ao perceber que ler é importante para o adulto, também para ela assim o será.

A leitura deve aparecer no cotidiano escolar com regularidade, em diversas práticas sociais. Note algumas possibilidades nas figuras 4, 5 e 6, a seguir:



Fonte: Arquivo pessoal (2013)



Fonte: Arquivo pessoal (2013)



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Percebem-se, nas figuras acima, situações distintas de leitura: na figura 4, a professora com a criança lendo um cartaz; na figura 5, o professor e as crianças interagem na leitura de um rótulo; e, na figura 6, as crianças mergulham na leitura dos livros.

As atividades permanentes de leitura ocorrem de forma sistematizada no centro de Educação Infantil e permitem a familiarização com novos conteúdos e

conhecimentos, por meio de signos construídos socialmente e que têm por objetivo criar hábitos e construir atitudes, por isso devem ser contínuas e planejadas (FONSECA, 2012).

Entre as atividades permanentes podem-se destacar rodas de leitura diárias de diversos gêneros literários, histórias contadas pelos professores com recursos diversos e mar de histórias⁵. As figuras 7, 8 e 9 a seguir, ilustram como é possível fazer atividades permanentes de leitura de forma significativa:



Fonte: Arquivo pessoal (2013)



Fonte: Arquivo pessoal (2013)



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Na figura 7, observa-se a roda de leitura, uma atividade que pode ser realizada diariamente, cuja duração depende da faixa etária e do tempo de concentração das crianças; na figura 8, nota-se o trabalho com leitura, por meio de recursos diversos como os bules que, no faz de conta, tornam-se personagens encantados. Para Vigotski (2014), a criatividade teatral ou a dramatização é o que mais se aproxima da criação literária da criança; a figura 9 traz um repertório variado de histórias que possibilitam à criança escolher o que irá ler, mesmo não sendo de forma convencional, o indivíduo é capaz de ler em sua singularidade e, a partir daí, ampliar sua visão de mundo.

⁵ Mar de histórias: “É uma maneira de falar de literatura e de livros que serão lidos, indicar títulos, autores e temas e ainda escolher livros que serão lidos pela turma ou socializados de alguma outra maneira” (NASCIMENTO, 2007 apud FONSECA, 2012, p. 59).

Outra forma de trabalhar com a literatura são as propostas chamadas de sequências didáticas: atividades que ordenadas e articuladas, exploram ou aperfeiçoam conteúdos específicos importantes ao grupo, podendo ser coletivas ou individuais. Cabe ao professor, oferecer desafios e organizar possibilidades de criação (FONSECA, 2012).

O conto de fadas é uma ótima ferramenta para trabalhar com sequência didática, pois, conforme afirma Fonseca (2012, p. 62), “possuem grande valor cultural, histórico e literário”, capaz de alimentar “a fantasia, os sonhos” das crianças, promove um envolvimento com a leitura e permite conhecer lugares, culturas, personagens e costumes diversos.

Observam-se, nas figuras 10, 11 e 12, exemplos das práticas de sequência didática:



Fonte: Arquivo pessoal (2013)



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

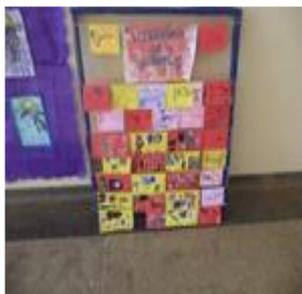


Fonte: Arquivo pessoal (2013)

As figuras acima apresentam a atividade de sequência didática baseada no conto de fadas, em que as crianças se tornam as personagens de um livro. Através da dramatização, o indivíduo forma suas expressões e impressões, reitera Vigotski (2014, p. 87) “e, desse modo, relaciona de modo imediato, eficaz e direto a criação artística com as experiências vividas [...]”.

Trabalhar com projeto didático também é uma forma de aproximar a leitura e o mundo da literatura da criança, através de etapas de trabalho planejadas com sua participação.

A execução é mediada pelo professor, visando um produto final com função comunicativa (FONSECA, 2012). Veja o exemplo na figura 13, abaixo:



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

A figura 13 apresenta um projeto em que a professora trabalhou a cultura nordestina e articulou várias linguagens e eixos temáticos. Destaca-se a junção de duas linguagens: a linguagem oral e a escrita, que permitiu às crianças entrarem em contato com a literatura de cordel vinculada às artes plásticas em que, através de desenhos e esculturas, retrataram as histórias e poemas nordestinos, mergulhando em uma cultura rica e diferente.

Para organizar os espaços das atividades de leitura, é preciso ter cuidado e conhecimento, pois o ambiente sugere como ocorrerá a prática e como deverá ser a participação de cada um, ou seja, essa percepção espacial é uma forma de leitura e o professor precisa estar ciente da ação.

As crianças constroem conhecimentos por meio das interações. Ao organizarmos os ambientes temos que pensar não apenas nos espaços físicos, mas também nas interações que eles promovem com as matérias e outras crianças e professor. O que se pretende é que promovam as crianças interações, segurança e autonomia. (FONSECA, 2012, p. 99).

Ao criar um espaço que promove a leitura, privilegiam-se todas as formas de interação e linguagem, seja ela oral, artística, dramática, faz de conta, corporal e tantas outras. Corrobora-se com a autora supracitada, quando afirma que a leitura se faz no canto da sala, na área externa, dentro de uma barraca, debaixo de mesa.

Os pequenos cenários confeccionados pelos professores com a colaboração das crianças proporcionam um clima prazeroso nas narrativas e na criação de novas histórias, elaboradas com o auxílio dos pequenos, conforme demonstrado na figura 14, no trabalho organizado pela docente, que apresenta desenhos ilustrados pelas crianças, criando-se novos personagens a partir de suas vivências e imaginação.



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Oliveira (2011) esclarece que a criança, desde muito pequena, pode avançar no processo de letramento, pois nasce em um mundo letrado, típico da cultura, tais como: os sinais de trânsito, a escrita, a organização do tempo e as representações gráficas.

A percepção de que a criança se apropria desde cedo desses conhecimentos decorre tanto de novas perspectivas sobre a leitura e a escrita trazidas pela produção científica já no início da década de 80, graças à divulgação, entre nós, dos trabalhos de Emília Ferreiro e outros, como da acentuada modificação do ambiente sociocultural que circunda a criança e inclui a televisão, o computador, a internet. Assim, não se discute mais se a Educação Infantil deve ou não ensinar a ler, mas como o fará. (OLIVEIRA, 2011, p. 233).

As mudanças tecnológicas ocorridas no último século não transformaram apenas as relações de produção, mas estas, por sua vez, interferem de maneira decisiva nas relações sociais. A escola, como parte da sociedade, também deve entender que mudanças nas práticas pedagógicas devem ocorrer sempre. A criança da atualidade tem a sua disposição a televisão, a internet, o celular e os jogos eletrônicos: dispositivos que atuam na zona de desenvolvimento proximal, o que exige práticas pedagógicas mais elaboradas e professores mais capacitados para atuar nesta realidade.

Apresenta-se, a seguir, uma criança inserida no contexto de um ambiente letrado, desde que passou a frequentar a instituição de ensino, com alguns meses de idade. Na figura 15 e 16, expõe-se o comportamento conforme a faixa etária da leitora; nas figuras 17 e 18, seja qual o tipo da atividade de formação de leitores, é uma prática contínua que não tem idade mínima para começar.



Fonte: Arquivo pessoal (2013)



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Fonte: Arquivo pessoal (2013)



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Nota-se, nas figuras acima, a mesma menina inserida em diferentes momentos de atividades de leitura e como ela apresenta um comportamento pertinente à atividade que está vivenciando, tanto como leitora quanto como espectadora. Na imagem 17, quando a professora solicitou para que a mesma pegasse as caixas de leite, esta rapidamente realizou a leitura correta da embalagem.

A criação de ricas e variadas oportunidades para as crianças interagirem com a língua escrita pode envolver o contato com escritas diversas – escrita de rótulos, de listas, de desenhos, de bilhetes, de palavras com letras móveis. Tais oportunidades permitem as crianças levantar perguntas sobre a função social da escrita e construir e trabalhar suas próprias hipóteses sobre ela, sem necessariamente copiar modelos. (OLIVEIRA, 2011, p. 233).

Entende Oliveira (2011) que para explorar de forma significativa o papel fundamental da linguagem no desenvolvimento das crianças, faz-se imprescindível trabalhar com as linguagens verbais, musicais, dramáticas, plásticas e tantas outras, para poder reconhecer e interagir com elementos escritos, pictográficos, dramáticos. Há diversas formas expressivas no mundo de sons, gestos, movimentos e símbolos.

Para Vigotski (2014, p. 89), a lei básica da criatividade infantil não está no resultado, no produto da criação, mas sim no próprio processo de criação: “a criatividade verbal da criança é compreendida e sentida como uma necessidade pelas crianças, porque assume um sentido e é uma parte do todo; é como uma preparação ou parte integrante de um jogo completo e fascinante”. Veja, nas figuras 19 e 20, exemplos da criatividade infantil:



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Nas imagens 19 e 20, evidencia-se não o que as crianças escreveram e desenharam, mas, como afirma Vigotski (2014, p. 90), “[...] o fato de que elas mesmas foram autoras, criadoras, exercitando sua imaginação criativa e sua materialização”. Desta forma, tornam-se sujeitos ativos dentro do processo de aprendizagem, transformando e sendo transformadas no cotidiano educativo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com a apresentação destas atividades pedagógicas, as quais envolvem a arte, de uma forma geral, e a literatura, de uma forma específica, conclui-se que a organização do tempo e espaço, bem como as propostas de ações e interações vivenciadas pelas crianças no cotidiano do Centro de Educação Infantil, requer um trabalho voltado às práticas sociais de leitura, e não meras atividades vazias, burocratizadas e enfadonhas, mas sim interações desafiadoras e, sobretudo, significativas.

A criança, hoje entendida como sujeito histórico e de direitos, encontra-se dentro de um novo paradigma para a educação e, através da literatura, pode vivenciar um processo de desenvolvimento e aprendizagem de forma lúdica e significativa, ampliando sua visão de mundo de forma sensível e humanizada. Cabe às instituições de ensino de crianças de zero a cinco anos, proporcionar, desde a mais tenra idade, um ambiente letrado, pautado na ludicidade, na criação, na colaboração e na escuta sensível dos interesses e curiosidades dos indivíduos em formação.

Oferecer às crianças uma vasta experiência através da música, da dança, de histórias, brincadeiras e desenhos, privilegiando-se o lúdico e a curiosidade, permite que as mesmas se apropriem da cultura. De tal modo, ao apropriar-se da cultura, são capazes de transformar e ou recriar novas ações, as quais representam a conquista de sua autonomia e emancipação.

Enfim, as práticas pedagógicas que compõem as propostas curriculares na Educação Infantil precisam ser guiadas por interações, pelo lúdico, pelo movimento. As experiências narrativas devem ser acompanhadas de vivências com a linguagem oral e escrita, vinculadas a diversos gêneros textuais, orais, gráficos e expressivos. Apoia-se, para finalizar, na citação de Vigotski (2014, p. 112), na qual afirma que a “formação de uma personalidade criativa para o futuro, prepara-se através da imaginação criativa materializada no presente”. Ou

seja, o que a criança vive e explora no presente será de fundamental importância para suas ações futuras.

THE VALUE OF ART LITERATURE IN CONSTRUCTION OF CHILD LEARNING

ABSTRACT: This qualitative study aims to analyze the literature in early childhood education from the perspective of a concept of art that encompasses various expressive modalities such as development mechanisms, appropriation of language and learning. It is based on historical-cultural theory, presenting the literary reading as action that enables various interactions and the formation of subjectivity, having the children's book as a cultural object in the ideological struggle. To this end, we present some pedagogical practices carried out in a Children's Educational Center, which focused on literary education, aimed at training players and the appreciation of various forms of expression. We conclude that the pedagogical practices prevailing in the curriculum proposals of early childhood education need to be guided by interactions at playfulness and movement, providing narrative experiments with more focused practice in oral and written language, linked to various genres, oral, graphic and expressive.

KEYWORDS: Literature. Art. Childhood Education.

EL VALOR DE LA LITERATURA ARTE EN CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJE DEL NIÑO

RESUMEN: Este estudio cualitativo tiene como objetivo analizar la literatura en la educación infantil desde la perspectiva de un concepto de arte que abarca diversas modalidades expresivas tales como mecanismos de desarrollo, la apropiación del lenguaje y el aprendizaje. Se basa en la teoría histórico-cultural, la presentación de la lectura literaria como la acción que permite diversas interacciones y la formación de la subjetividad, que tiene el libro para niños como un bien cultural de la lucha ideológica. Con este fin, se presentan algunas prácticas pedagógicas que se realizan en el Centro para la Educación de los Niños, que se centró en la educación literaria, destinadas a la formación de jugadores y la apreciación de las diversas formas de expresión. Llegamos a la conclusión de que las prácticas pedagógicas imperantes en las propuestas curriculares de la educación infantil tienen que guiarse por las interacciones en la alegría y el movimiento, proporcionando experimentos narrativos con la práctica más centrado en el lenguaje oral y escrito, vinculado a varios géneros, orales, gráficas y expresivas.

PALABRAS CLAVE: Literatura. Arte. Educación Infantil.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A. Educação escolar e desenvolvimento humano: a literatura no contexto da Educação Infantil. In: MARSIGLIA, A. C. G. *A infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitex, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Brasília: MEC/Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

CORSINO, P. Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 108-123, 2015.

FERREIRA, N. B. P. Catarse e literatura: uma análise com base na pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. *A infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 201- 215.

FONSECA, E. *Interações com olhos de ler*. São Paulo: Blucher, 2012.

KAERCHER, G. E. P. S. *Literatura infantil e educação infantil: um grande encontro*. Acervo digital da UNIVESP - Universidade Virtual do Estado de São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/453/4/01d14t10.pdf>> Acesso em: 11 julho 2015.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

MATTOS, M. N. S. S. Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36. 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2013.

MELO, S. A. Contribuições de Vigotski para educação infantil. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Marília: Cultura Acadêmica, 2010, p. 193-202.

NOGUEIRA, E. G. D.; URT, S. C. *Avaliação do desenvolvimento da criança*. Cuiabá: EDUFMT, 2007.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

SIGNIFICADOS. Portal de significados, 2015. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/ideologia/>>. Acesso em: 12 julho 2015.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em agosto de 2015.

Aprovado em janeiro de 2016.

