

LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE MUNDO: ASPECTOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

LITERARY READING IN CHILDHOOD EDUCATION AND FORMATION OF
THE WORLD'S CONCEPTION: ASPECTS FOR PEDAGOGICAL PRACTICE

Maeve Pereira Rêgo¹
Angelina Pandita Pereira²

RESUMO: Este artigo se destina a pensar a leitura literária na educação infantil e suas relações com a concepção de mundo na formação infantil. Utilizando os referenciais teóricos da Pedagogia Histórico Crítica e da Psicologia Histórico Cultural, mostramos que há uma dimensão consciente e não consciente da concepção de mundo e que esta concepção está em disputa quer se queira e tenha consciência disso ou não. Mostramos como foi se estabelecendo a leitura literária na escola nas últimas décadas e como as teorias da recepção ao colocar o foco somente no leitor e suas interpretações sobre o texto acabam por não levar em consideração as disputas de concepção de mundo que ocorrem. Por fim, apresentamos numa relação com a teoria e a prática e na dialética forma-conteúdo de ensino, elementos concretos que podem auxiliar numa prática pedagógica antes, durante e após uma leitura literária com vistas a uma educação literária que busque intencionalmente intervir na formação de uma concepção de mundo emancipatória.

Palavras-chave: Leitura literária; Concepção de mundo; Educação Infantil; Educação Literária.

ABSTRACT: This article aims to think about literary reading in early childhood education and its relationships with the world's conception of early childhood education. Using the theoretical references of Critical Historical Pedagogy and Cultural-Historical Psychology, we show that there is a conscious and nonconscious dimension to the world conception and that this conception is in dispute whether we want it and are aware of it or not. We show how literary reading has been established at school in recent decades and how reception theories, when focusing only on the reader and their interpretations of the text, end up not taking into account the disputes over the world conception that occur. Finally, we present in a relationship with theory and practice and also in the form-content dialectic of teaching, concrete elements that can assist in pedagogical practice before, during, and after literary reading with a view to a literary education that seeks to intentionally intervene in the formation of the world's conception in an emancipatory way.

Keywords: Literary reading; World's Conception; Early Childhood Education; Literary Education.

INTRODUÇÃO

Me lembro de uma anedota que ouvi quando era pequena:

¹Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora de educação infantil da Rede Municipal de Educação de Salvador. Pedagoga bilíngue da rede privada de ensino. Membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Mulher preta; maeverego@gmail.com

²Professora adjunta na Universidade Federal da Bahia. Doutora e Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Membro do Grupo de Estudos em Psicologia Concreta. Mulher, mãe, branca e amarela; angelina.pandita@ufba.br

Os animais da floresta se reuniram para fazer uma grande feijoada. Todo mundo colaborou com alguma coisa: a Girafa cortou os temperos, o Hipopótamo fez o arroz, os macacos trouxeram a salada, o Leão mexeu o caldeirão, as vacas ajeitaram a mesa, os coelhos fizeram a sobremesa e todo mundo teve seu trabalho bem divididinho. Porém, quando já estava tudo pronto, alguém se lembrou, de última hora, que eles haviam esquecido de comprar a farinha! "Onde já se viu comer uma feijoada deliciosa dessas sem farinha?" Exclamou a dona Zebra. "Mas agora não tem mais jeito, vamos ter de comer assim mesmo, todos já estão com fome!" Disse o Tucano. "Olha só, a Tartaruga foi a única que não fez nada, acho que ela tinha de ir comprar a farinha." Falou o Elefante. "Mas se eu for buscar a farinha, vocês vão comer toda a feijoada e não vai sobrar nada para mim! Choramingou a Tartaruga. Todos os animais prometeram que mesmo se ela demorasse eles iriam esperar pela sua volta e assim todos poderiam comer juntos. Passaram-se muitas horas e já estava na hora da janta e a Tartaruga ainda não havia voltado. Foram então todos os animais dormir com fome. Na manhã seguinte, ainda seguros de sua promessa, brincaram para se distrair e cheios de esperança, continuaram a esperar pela volta da amiga Tartaruga. Dois dias inteiros se passaram e finalmente a Coruja falou: eu estou com muita fome, e voto para que a gente coma mesmo sem a farinha ou a Tartaruga. Cansados e famintos, os animais concordaram e todos começaram a formar filas com seus pratos para finalmente comer a deliciosa feijoada. Foi então que de repente saindo de trás de uma árvore mais afastada aparece a Tartaruga e fala: Ahá! Tá vendo se eu fosse???

O uso de obras literárias em sala de aula faz parte da rotina escolar de quase toda professora³ de educação infantil. Os momentos de contação de histórias e utilização do livro ou texto literário fazem parte do escopo da sala de aula com uma frequência quase diária, com os mais diversos objetivos. A leitura de textos literários, que aqui chamaremos de leitura literária, quase dispensa apresentações no contexto escolar para crianças pequenas.

Por seu caráter frequente e necessário, a leitura literária na educação infantil (EI) tem sido bastante divulgada e discutida sob as mais diversas proposições teóricas. E na tentativa de nos aprofundarmos ainda mais nesse debate, o objetivo desse trabalho é discutir as formas pelas quais a leitura literária pode contribuir para a formação da concepção de mundo emancipatória dos estudantes da educação infantil.

Isso será realizado fundamentado nos princípios teóricos da Pedagogia Histórico Crítica (PHC) e da Psicologia Histórico Cultural (PsiHC). Para tal, iniciaremos apresentando uma sintética história do campo da leitura literária onde discutiremos que houve um esvaziamento do ensino de literatura ao longo das últimas décadas. Em seguida trataremos do processo de como o foco das teorias literárias estando no leitor de literatura desembocam numa compreensão do ato de ler como ação apenas frutiva dentro do campo da didática da literatura. Seguiremos discutindo as contribuições da PHC e PsiHC para falar do processo de disputa da concepção de mundo de leitores literários da educação infantil e como essa disputa tem sido muitas vezes silenciosa. Por fim, nos deteremos na

³ Aqui, nós generalizamos como "professoras" o conjunto de trabalhadores docentes da educação infantil por entender que somos nós maioria nesse exercício profissional.

dialética forma-conteúdo de ensino trazendo elementos concretos que ajudem nós professoras, durante os momentos de planejamento de leitura literária e contação de histórias de forma a buscarmos conscientemente incidir sobre a formação da concepção de mundo das crianças da educação infantil.

No texto que apresentamos acima, por exemplo, é possível lê-lo como um texto leve e frutivo que nos faz rir. Me lembro que a leveza da anedota se tornou piada interna em nossa casa quando aparecíamos em algum cômodo de surpresa e gritávamos “ahá! Tá vendo se eu fosse?”. E ele é isso sim. Mas ele não é só isso. Ele é *também* um texto onde os animais falam. Onde eles precisam *comprar* a farinha. Os animais nesse texto *votam*, tem sentimentos, possuem linguagem, tem senso de humor, fome, põem a mesa, enfim, se comportam como seres humanos. E ao fazerem isso, ao terem características humanas, esse texto - e qualquer outro texto literário -, quer tenhamos olhos para ver ou não, nos mostra uma representação daquilo que por vezes já expressamos em sociedade ou do que almejamos para ela. Ou seja, é um texto que apresenta uma determinada forma de retratar o mundo, nele se encontra a concepção de mundo que seus autores quiseram, conscientemente ou não, expressar.

Para pensar então a leitura literária na escola é imprescindível se perguntar sobre quais sujeitos e sociedade se quer e sobre as contribuições do ensino para esse projeto. O ensino, portanto, no nosso entender, deve estar a serviço de construir uma concepção de mundo cada vez mais humana e que aponte para a construção de um outro mundo. Acho que aqui está o ponto de destaque desse trabalho, a concepção de mundo nas obras literárias está entrelaçada à sua fruição estética e não atentar a isso pode significar assumir o lugar de manutenção das relações vigentes na sociedade capitalista. E é sobre isso que trataremos ao longo do texto.

A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

(...) A relação entre literatura e educação está longe de ser pacífica.
Rildo Cosson (2021)

A leitura literária se encontra dentro do campo de ensino da Literatura. A literatura por sua vez, muito antes de ter esse nome que conhecemos, na Grécia antiga, tinha também a função de divertir a nobreza em meio à guerras com as tragédias gregas. Ao entrar na escola, muitos séculos depois, passou a ter a função de educar moralmente e para o convívio em sociedade a população que tinha direito a esse conhecimento (ZILBERMAN, 2008). Em seu texto, "Sim, a literatura educa", a professora Regina Zilberman (2008), vai advogar em prol do caráter educador da literatura mostrando o processo histórico de evolução desta desde a antiguidade até tornar-se um componente nas escolas. A autora trata também da denominada "crise do ensino da literatura" e aponta dois aspectos dessa crise dos quais o Brasil é acusado genericamente: 1) a falta de leitura dos alunos, pois esses não gostariam de ler e 2) a falta de eficiência dos professores de literatura, visto que os alunos saem da escola sem saber escrever bem, ou gramática, ou entender um texto escrito.

Esse panorama coloca o ensino precário da literatura como um dos responsáveis por essa chamada crise, uma vez que os estudantes não estavam compreendendo textos

simples escritos e desse modo, chegou ao pressuposto de que a literatura deixou de ser educativa. Zilberman (2008) continua:

Com efeito, ela - **a literatura** - perdeu a eficácia pedagógica esperada pela burguesia. No Brasil, isso resultou do próprio projeto educacional elaborado para o conjunto da sociedade, nas duas últimas décadas, pelos grupos dirigentes. Esse projeto procurou usar a escola como formadora de mão de obra para a industrialização que se desejava acelerada. O empresariado contava com um contingente de trabalhadores tornados disponíveis pelo êxodo rural, mas só poderia empregá-lo se os migrantes assimilassem regras mínimas de educação. (p.21 acréscimo nosso)

Corroborando com a explicitação histórica de Saviani (2007), Zilberman (2008) mostra como historicamente a educação - com o foco na literatura- foi se formando, bem como as mudanças de paradigmas desse campo impactaram o modo como se pensa o seu ensino dentro das escolas.

Saviani (2007) mostra esse mesmo movimento de modo mais geral, quando explicita que o processo educativo formal tem sua relação fundante no processo do trabalho na sociedade capitalista e mesmo antes dela. Ou seja, se historicamente, para a classe dominante se pressupunha um papel de ludicidade, ócio e educação moral para a literatura, na medida em que vão se formando os sistemas nacionais de ensino e se massificando o acesso à escolarização instituem-se no mínimo dois projetos educacionais, um para a classe dominante e outro para a classe dominada. Isso significa dizer que houve uma segregação entre escolas para ricos e escolas para pobres, ou ainda, o domínio intelectual e cultural versus o ensino para o trabalho mecânico e manual⁴. Daí que a literatura, na educação para os trabalhadores, passa a ser negada e perde espaço e função.

E aqui está mais um ponto de virada de paradigma no campo da literatura e sua didática: ao se deparar com todo esse contexto, seus estudiosos passam a se perguntar sobre seu sentido e finalidade. Por um lado, não poderia ser aquela da Antiguidade, de alto valor ao ócio, ou meramente educação moral, mas por outro lado também não poderia ser aquela vinculada aos ensinamentos da classe burguesa, uma vez que, os grupos sociais de origem popular estavam reivindicando a entrada na escola e acesso ao conhecimento por ela distribuído (Zilberman, 2008). Até esse momento da discussão concordamos com a autora, porém o resultado dessa argumentação coloca os pensadores da literatura à época a chegarem na conclusão de que para se "ensinar" literatura é preciso ler o texto literário e se quem lê esse texto é o leitor, *à literatura cabe o foco nesse indivíduo e suas interpretações*. Zilberman (2008, p.22) então afirma:

Compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas responsabilidade pela formação do leitor. A execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. A literatura se associa então à leitura, do que advém a validade dessa.

⁴ Para um maior aprofundamento sobre o tema, ver Saviani (2008).

Tendo o início desse pensamento entre as décadas de 60 e 70 é esse o percurso que a literatura tem se inserido na atualidade com as teorias da recepção (ISER, 1996; JAUSS, 1979; ZILBERMAN, 1989): a explícita atuação com a leitura de obras literárias e consequentemente o foco no leitor e no prazer estético dessas obras.

Zilberman (2008) continua: "Em certo sentido, a leitura revela outro ângulo educativo da literatura: o texto artístico talvez não ensine nada, nem se pretenda a isso; mas seu consumo induz a algumas práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias". A autora, portanto, se aprofunda na compreensão de que a leitura por si só do texto literário não ensina e nem tem pretensão de ensinar, mas a leitura por si só teria o caráter de democratizar e socializar as relações porque aproxima as pessoas e as coloca em lugar de igualdade.

Dentro do campo da educação infantil esse aspecto tem chegado com muita força quando se trata da literatura infantil uma vez que as teorias da recepção vão olhar para esse tipo de literatura como aquela que explicitamente pensa no seu receptor: a criança. Se por um lado, ainda falando da crise do ensino da literatura, vemos que muito se perde quando se ensina apenas linhas do tempo e escolas literárias, por outro, vemos que o foco puro e simplesmente na leitura de obras e intensificação da interpretação daquilo que o leitor faz com o texto, não nos parece ser o caminho para o desenvolvimento de uma formação literária que aponte para emancipação.

O professor Rildo Cosson (2021) já falou antes de nós: há tensão explícita entre a literatura e o ensino dela. Há ainda autores que defendem que literatura não deve sequer ser ensinada (uma vez que precisa ser puramente frutiva). Como tudo isso tem refletido em nossa discussão sobre desenvolvimento da concepção de mundo dos sujeitos é o que trataremos no próximo tópico.

A CONCEPÇÃO DE MUNDO E SUA DISPUTA NO CAMPO DA LEITURA LITERÁRIA

Por que era que eu estava procedendo à-toa assim? Senhor, sei? O senhor vá pondo seu perceber. A gente vive repetido, o repetido, e, escorregável, num mim minuto, já está empurrado noutra galho. Acertasse eu com o que depois sabendo fiquei, para de lá de tantos assombros... Um está sempre no escuro, só no último derradeiro é que clareiam a sala. Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.
Guimarães Rosa - Grande sertão: veredas

Diante desse cenário, em que o que de fato importa tem sido aquilo que o leitor extrai e sente do texto que foi lido, fica parecendo que quase é possível apagar o papel das professoras no processo de ensino de um texto literário. A experiência puramente frutiva do processo de leitura expõe uma fratura da educação literária e na educação infantil quase passa despercebida, uma vez que nesse tempo escolar a fruição está, de fato, mais como figura do que como fundo do processo.

Então, como essa fratura tem se apresentado durante uma leitura literária na escola? Se, especialmente na educação infantil, o que importa de fato é o que os leitores atribuam sentido ao texto, fruição e deleite foram se tornando centrais e por essa razão não seria necessário falar em construção de visão de mundo durante esse tipo de leitura. No entanto, a concepção de mundo é expressa durante uma leitura literária dentro da sala de aula como

um processo muito imbricado entre a pessoa que lê e a pessoa que ouve (leitura compartilhada). Entre aquilo que foi escrito e aquilo que está sendo lido. Entre o autor, suas intenções e seu tempo histórico e quem está lendo, suas intenções e seu tempo histórico.

Júlia Mazinini Rosa (2018, p. 130) define concepção de mundo como “a síntese de todo um universo simbólico composto por juízos, valores, ideias, conceitos e outras representações a respeito do mundo (natureza e sociedade) e de si mesmo”. Quando o processo de leitura numa sala de aula de educação infantil é *exclusivamente* frutivo, todo esse universo simbólico composto de diversos valores fica a cargo de quem de fato o está disputando.

E quem tem disputado visões de mundo das crianças? Todos. Sem exceção. Pode não ser anunciado, mas o processo de constituição da concepção de mundo acontece diariamente. Pelas grandes mídias, pelos espaços religiosos, pelos influencers das redes sociais e é especialmente emblemático que à escola seja negado o papel nessa disputa silenciosa.

Por exemplo, o que têm em comum as histórias de João e Maria, Cinderela e Branca de Neve? Todos os destinos dessas personagens foram traçados, modificados ou arquitetados por uma mulher caricatamente apresentada como má: a madrasta. Essas histórias foram escritas em outros tempos, sabemos, mas ainda assim expressam uma concepção de mundo que se pararmos para pensar, pode ser bem diretiva quando se tratar de criar valores e impressões sobre um novo membro da família e o ideal de família. Qual era a intenção dos autores ao descrever dessa forma essas personagens femininas que eram o segundo casamento dos pais? Não temos como saber. Porém, seja de forma consciente ou não, essas histórias carregam uma concepção de mundo calcada no ideal de família nuclear, em que a mãe ocupa o lugar do amor e do cuidado, o pai do provimento, e qualquer membro adicional que altere a estrutura que visa assegurar a herança dos bens uma ameaça, sendo a mulher que ocupa esse papel de segunda esposa um desvio da mulher ideal para essa sociedade. E como nos ensina Arruzza, Fraser e Bhattacharya (2019) o amor como existindo nos contornos do tipo ideal da família nuclear burguesa é um importante pilar da sociedade capitalista. E a sua contínua reprodução por meio desses ditos “clássicos” infantis contribuiu para a formação da concepção de mundo, ficando marcada nas pessoas que leram (e seguem lendo) essas histórias.

Assim, um outro aspecto da disputa ocorre também sobre a dialética da concepção de mundo em sua dimensão consciente e não consciente. Para Messeder Neto e Rosa (2022), é preciso estar atento quando se pensa a concepção de mundo em razão de sua dimensão consciente e não consciente, uma vez que estas estão em entrelace na formação da consciência humana. Os autores afirmam que a “tomada de consciência – é algo que ocorre na esfera afetivo-motivacional e nas operações (concretas, práticas e conceituais, intelectuais) da atividade.” (p.4). E por conseguinte, as dimensões conscientes e não conscientes se apresentam como “uma tendência da atividade do sujeito e não compartimentos separados e intransponíveis no psiquismo.” (p.4).

Portanto, se a concepção de mundo se apresenta no psiquismo humano não separado e intransponível, como foi o caso do exemplo da imagem da madrasta nos clássicos, precisamos estar atentas também à essas dimensões de como a construção de visão de

mundo se apresenta na leitura literária. Uma vez que, ainda segundo os autores supracitados: "a concepção de mundo conterà, portanto, elementos explícitos e elementos obscurecidos que precisarão ser trazidos à luz para serem analisados e, eventualmente, criticados e superados" (p.4). "Trazer à luz", logo, é também um dos nossos papéis enquanto professoras na contação de histórias para crianças.

Bom, então isso significa dizer que durante uma contação de histórias para crianças de quatro anos de idade, por exemplo, é preciso que haja sempre um espaço para militâncias? Não. A proposta que trazemos aqui é de que a compreensão sobre as disputas de concepção de mundo esteja centrada nos momentos de discussão e planejamento pedagógico, sendo um conteúdo destinado aos adultos que fazem parte do contexto escolar, uma vez que são com estes que se inicia a construção do processo de visão de mundo que será compartilhada com as crianças.

E se voltarmos um pouco na discussão que as teorias da literatura expressaram o foco *somente* no leitor não consideraria, nos momentos de planejamento e contação dessas histórias, a necessidade de reflexão sobre a concepção de mundo contida na obra e terminaria por produzir poucos efeitos planejados e consciente na formação do sujeito e sua concepção de mundo.

Agora, dizer que o foco de uma leitura não precisa estar centrada apenas no leitor e nos sentidos que este produz ao ler um texto, não é dizer que esses sentidos não são importantes numa leitura literária, como já afirmamos antes. É de extrema importância sim, que as crianças se expressem enquanto indivíduos singulares em suas interpretações daquilo que está sendo lido. É de suma importância que as crianças leiam aquilo que as motivam e cativam, que joguem com o texto (ISER, 1979), que interpretem com ele, que produzam diferentes sentidos. No entanto, esse seria o ponto de partida de uma leitura compartilhada e nunca seu objetivo.

E nesse ponto, precisamos afirmar que assim como não há apropriação de conteúdo sem mobilização de afetos, não há fruição sem conteúdo que está sendo fruído. A partir da psicologia histórico cultural afeto e cognição constituem uma unidade (BATISTA, 2019). Assim, não há sujeito que experiencia o texto literário sem se relacionar com o conteúdo contido nesse texto. As interpretações que o sujeito faz do que lê estão pautadas por aquilo que ele se apropriou ao longo da vida e pela maneira como essa leitura é realizada.

Isso posto, no momento da leitura compartilhada (aquela em que o adulto lê para a criança) criança e adulto estão em atividade em parceria. É nessa relação entre pessoas, que primeiramente ocorre a nível intersicológico, que são internalizadas ideias, conceitos, valores, afetos, que irão contribuir para a formação da concepção de mundo das crianças. As pausas, as entonações, a expressão facial, as perguntas que nós professoras fazemos enquanto contamos as histórias intervêm há um só tempo na forma como as crianças irão fruir e compreender o texto literário. Por isso defendemos que precisamos ter como intenção contribuir com o desenvolvimento de pensamentos e sentimentos que sejam cada vez mais comprometidos com a verdade e emancipação humana. Pasqualini e Lazaretti (2022) em seu manifesto "Que educação infantil queremos?" apontaram que para avançarmos numa proposta pedagógica na educação infantil é preciso superar o espontaneísmo no ensino para crianças que gera a falsa ideia

de que a diretividade da professora é necessariamente igual à não participação ativa da criança. As autoras concluem:

Consideramos fundamental que, nas relações pedagógicas, se criem condições para que as crianças coloquem em movimento seu pensamento, seus afetos e demais processos psíquicos, façam perguntas, formulem hipóteses, expressem-se e sejam criativas. No entanto, as crianças só manifestarão essas qualidades no seu desenvolvimento se não as privarmos dos processos de ensino. E, para isso, é preciso que a criança-aluno seja inserida em atividades compartilhadas com o - e dirigidas pelo - professor. (Pasqualini e Lazaretti, 2022, p. 50-51).

E acrescentam: "o fato de o professor conceber uma ação de ensino e orientar sua realização não retira da criança o papel de sujeito ativo" (p. 51).

Nesse sentido, entendendo que o conteúdo da educação literária é o ensino de literatura e a leitura de obras literárias (DALVI, 2013), na EI o segundo estará mais como figura e o primeiro como fundo. Se não devemos privar as crianças dos processos de ensino na educação literária, precisamos planejar atividades diretas de leitura compartilhada que levem em conta o texto e seu tempo histórico, a concepção de mundo (consciente e não consciente) que está subscrita nesse texto e também os sentidos produzidos pelo leitor, sem nunca deixar a fruição e leveza que as crianças precisam para se desenvolverem e amar um livro literário. E é sobre isso que tentaremos avançar na parte final do nosso trabalho.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA LEITURA LITERÁRIA E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE MUNDO⁵

"[...] Foi então que de repente saindo de trás de uma árvore mais afastada aparece a Tartaruga e fala: Ahá! Tá vendo se eu fosse?"
Anedota popular

Pode-se dizer que a contação de histórias na EI acontece quase que diariamente nas escolas de todo o Brasil. E contar histórias apesar de comum não é algo trivial. Por essa razão, pensamos aqui elementos da prática pedagógica que podem nos orientar enquanto professoras nos momentos de planejamento e execução de uma leitura literária no ambiente escolar da EI. Esses elementos, no entanto, não são ideias a serem seguidas à risca e sim para fomentar e estreitar ainda mais as relações entre teoria e prática enquanto tratamos da relação forma e conteúdo. Assim, não se pretende aqui elaborar uma prescrição sobre os passos que se deve adotar na atuação docente, mas explicitar um exercício de trazer para a consciência o efeito das nossas ações na formação da concepção de mundo de nossos estudantes e assim poder realizar escolhas intencionais em nossa prática pedagógica.

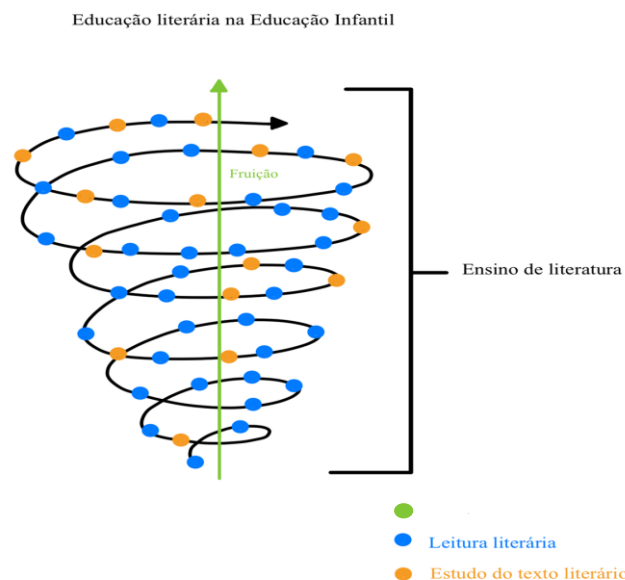
A Educação Literária (ensino de literatura em contexto escolar, DALVI, 2020)

⁵ Em trabalho recente intitulado "Dos contos de fadas à realidade: potencialidades dos livros literários como recurso pedagógico para construção da visão de mundo na educação infantil", mais aspectos da prática pedagógica foram também expostos em um quadro que vale a pena investigar (vide referências).

precisa ser objetivo docente ao ler uma obra literária na EI e também nos outros níveis de ensino. Porém, na EI, a especificidade é que essa leitura literária precisa necessariamente agregar os aspectos frutivos e estéticos em primeiro plano ao mesmo tempo em que o ensino de literatura (sonoridade das cantigas e poemas, estruturas de narrativas, contexto da obra, tonicidade das sílabas e palavras, ritmo dos textos, etc.) estará se apresentando em segundo plano. Com isso em mente, a leitura literária na EI precisa ser permeada e recheada de exemplares: tipos diversos de textos, gêneros textuais, de diversas culturas e povos, textos curtos e longos, com rimas e sem, com assimetria visual ou esteticamente simétricos, textos advindos da oralidade, textos antigos e atuais, textos imagéticos (a exemplo de livros que só possuem imagens), textos que tratem temáticas sensíveis, dramáticas, engraçadas, sobre gente, sobre animais, sobre números, sobre crianças, sobre adultos. Tudo isso porque a especificidade da EI se apresenta também, através desses exemplares na construção dos processos de generalização que ocorrerão no futuro desses estudantes.

É preciso ler, mas não pode-se parar na leitura como nos alerta Dalvi (2013). Para tanto, imaginemos a Educação Literária como um processo em espiral que tem como a fruição e deleite *um momento necessário e inegociável*, mas não seu objetivo. Observe a figura a seguir que sintetizamos esse argumento.

Figura 1 - Educação literária na educação infantil



Olhando a figura 1 é possível pensar que Educação literária é um processo – que começa na educação infantil e vai acontecer durante toda a vida escolar dos estudantes. Se educação literária é o ensino de literatura em contexto escolar, a leitura de textos e obras literárias (leitura literária) é parte fundante desse ensino. O ensino de literatura compõe a leitura de textos e obras literárias (leitura literária) e o estudo do texto em si. Esse estudo do texto literário em si que na EI, mais uma vez, vai se apresentar como fundo das leituras das obras literárias. A reta verde, no diagrama, portanto, está representando os momentos de fruição, que precisa ser parte inegociável das leituras literárias, mas

também perpassar por todo o processo de educação literária na EI.

Isso significa também dizer que ao longo de toda a vida escolar, (e até mesmo fora dela) a disputa das concepções de mundo estarão postas quer, enquanto professoras, levemos isso em consideração ou não. Para tanto, julgamos importante que a mesma obra literária deva ser apresentada mais de uma vez, para que possa contribuir com os aspectos da formação literária da criança e de sua concepção de mundo. Isso porque, apresentar a mesma obra literária em outro momento e com outro objetivo, pode ajudar os estudantes nos seus processos tanto de apreciação estética, quanto no de ampliação do repertório das múltiplas possibilidades e sentidos que pode trazer uma mesma obra literária. E esse processo de repetição ajuda também a trazer cada vez mais elementos de compreensão de texto ao ensinar que podemos sempre voltar a um texto já lido e aprender mais (ou sobre) (d)ele.

Com o objetivo de alcançar uma prática pedagógica que caminhe para uma educação literária na EI, separamos a título didático as ações pedagógicas, em momentos de pré leitura, a leitura compartilhada em si e em momento de pós leitura.

A pré leitura literária

Para tratarmos da leitura literária, esse momento tão prazeroso para as crianças, pensamos aqui em começar a elencar os aspectos que começam antes mesmo dessa ocasião: o planejamento. Esse é o momento das professoras⁶ e aquele em que os aspectos do ensino de literatura se apresentam mais como figura do que fundo. As discussões de concepção de mundo vão se apresentar nesse momento durante a seleção da obra ou texto literário a ser escolhido ou negociado com os gostos infantis. Como afirmamos anteriormente, quer se tenha consciência ou não, que se coloque isso como objetivo intencional da ação pedagógica ou não, o livro escolhido carrega sempre uma concepção de mundo.

Se a intenção for pensar na formação de um sujeito que aponte para a construção de um novo mundo, esse também será o momento de pensar sobre a que novo mundo nos referimos. Numa perspectiva materialista histórica se defende um mundo que não seja injusto socialmente e que não paute a vida das pessoas pela mercadoria. Conforme explica Saviani (2007) isso não quer dizer transformar o ensino em diretamente político e militante. Antes, significa defender que o ensino deve socializar conhecimentos que auxiliem os sujeitos a compreenderem a materialidade do mundo em que vivem e os laços sociais que o compõem. Na leitura de uma obra literária, por exemplo, inclui pensar os aspectos que fizeram aquele livro literário chegar nas mãos das educadoras, o quanto de trabalho humano incorporado aconteceu para aquele livro existir. Ao pensar na apresentação da obra e autor (a) ter em mente: o que faz uma editora, quem são os agentes e profissionais do mundo literário, como é feito o papel ou até mesmo a cola que compõem aquele livro. Esses aspectos pensados de antemão no tempo do planejamento ampliam a visão sobre uma leitura que na aparência é simples mas que é composta de

⁶ A educação literária não é o objetivo apenas das professoras, ela precisa estar perpassada por toda comunidade escolar. Isso diz respeito também aos bibliotecários, e diversos agentes do âmbito escolar. Esse texto se destina, no entanto, a apenas um deles.

muita complexidade. Por sua vez, sistematicamente ocultar esses elementos é contribuir para fortalecer a relação com os livros e seus conteúdos como meras mercadorias reificadas, desprovidas de trabalho humano acumulado e relações de produção.

Refletir sobre a incorporação desses elementos na leitura literária não implica abrir mão de seus aspectos frutivos. Cabe então pensar os aspectos frutivos de destaque do texto literário, os recursos que serão usados durante a contação, a leitura pessoal do texto e pesquisas extras que podem surgir a partir dessa leitura, os momentos de provocar inferências, as pausas e entonações diferenciadas, o tempo destinado para o momento e o que se pretende ensinar pós leitura literária. Nesse processo é crucial considerar quem são os estudantes, a fase do desenvolvimento no qual se encontram e quais recursos serão os mais apropriados para possibilitar tal fruição (PASQUALINI, 2016). É preciso também olhar para a singularidade da turma e o que as mobiliza mais para a fruição do texto em termos de conteúdo e forma, não para limitar-se a eles, mas para tê-los como ponto de partida para ampliação de seus repertórios (PASQUALINI; MARTINS, 2015).

A preparação para leitura de um texto literário também passa pela mobilização com as crianças para que essa leitura aconteça. Isso significa que precisa fazer parte da rotina diária e ao fazer parte, as crianças serão avisadas que o momento da leitura está chegando e após algum tempo já estarão atentas que o momento da leitura vai chegar. Organizar o espaço pedagógico para a hora de ler é de suma importância e, salvo exceções, as crianças costumam responder bem a um ambiente organizado e com rotinas definidas. E esse processo de organização da rotina de pré leitura (ou até de pré atividade em geral) pode ser permeado de sentidos e leveza se: 1) for exposto a compreensão de que se está em um espaço coletivo e como tal é trabalho de todos a organização; 2) o adulto que coordenar, participar também do processo organizativo, direcionando e ajudando as crianças; e 3) a organização nas transições de atividades fizerem parte sistematicamente da rotina da sala de aula. Isso pode contribuir para ensinar às crianças que há um componente coletivo na fruição da leitura literária e que depende da colaboração de todos para que ela possa ocorrer.

A leitura compartilhada ou a contação de história

Para esse momento de profundo deleite, aqui se configura de fato o momento que a leitura literária acontece, bem como os aspectos frutivos e de construção de sentidos dela aparecerão como foco principal do processo. Para as crianças construir sentidos diversos só é possível que o façam através da relação com o texto. E para auxiliar no processo de compreensão maior da leitura, esse é o momento logo anterior à leitura em si para ensinar um vocabulário, caso seja necessário.

E aqui é onde a magia da leitura literária acontece! Brincar com vozes, interpretar personagens, apresentar os recursos visuais e sonoros trazidos (fantoques, brinquedos, lençóis, caixas, secador de cabelo, borrifador, panelas, vassouras) quase todo objeto pode se transformar em algo que ajude na contação de uma história. Corpo, gesto, olhar, voz,

todos imbricados para enriquecer cada vez mais esse momento.⁷ Nesse processo há deleite que mobiliza sentimentos de prazer, angústia, medo, alegria, ciúme. Ainda, ao “emprestarmos” nossos corpos aos personagens provemos às crianças modelos de ação de se colocar no lugar de diferentes pessoas. Ao usarmos apetrechos que substituem elementos concretos da história, ensinamos também ações simbólicas de substituição de objetos, ações ou fenômenos por outros, enriquecendo seus repertórios de ação simbólica. Ou seja, ao focar no deleite também ensinamos repertórios que são importantes, por exemplo, para a realização da brincadeira de papéis sociais, que segundo Elkonin (2017) é atividade-guia da idade pré-escolar e que tem por objeto o experimentar para viver e compreender as relações sociais da vida adulta.

No momento da contação, ainda fazendo parte do tempo destinado à atividade, se buscará ouvir das crianças suas interpretações, sentidos e sentimentos causados pela leitura do texto. Nele é quando muitas vezes conseguimos estar em contato mais direto com a subjetividade que vem sendo construída em nossas crianças. Voltar à história em partes descartadas pelas crianças após a leitura e ouvir delas aquilo que mais chamou a atenção, as assustaram, ou acharam engraçado, ou que não foi compreendida, ou que fez sentir tristeza, são elementos que vão trazer brilho pedagógico para a leitura e compreensão textual além de recheiar ainda mais as atividades pós contação. Ou seja, no momento da leitura literária a fruição é o foco que vai mobilizar também os aspectos cognitivos e afetivos da ocasião. Isso porque, como desenvolvido anteriormente, os enredos de qualquer história carregam valores sobre o que é bom ou mal, desejável ou indesejável, e podem provocar sentimentos diversos.

Pós leitura literária

Depois de uma leitura literária na EI, as possibilidades são quase infinitas! E dizemos isso pautado em nossa experiência nesse nível de ensino, mas também por entender que se o público muda, a história e o jeito de contá-la também muda. Por essa razão as atividades seguintes também serão distintas e cada novo jeito diferente de contação da história também.

Numa atividade de leitura literária, já vem sendo feita por nós professoras inúmeras tarefas de compreensão textual: reconto, interpretação da história, comparar e contrastar, sequenciar, categorizar, artes, jogos, artesanatos etc. Cada um desses desdobramentos são importantes e necessários para aumentar ainda mais o repertório artístico, literário, imaginativo e linguístico das crianças. Abrir mão deles com o discurso de que a leitura literária precisa ser apenas frutiva é retirar direito à potencialidade que a literatura tem na formação infantil. Brincar de interpretar, comparar personagens, discutir numa roda de conversa atitudes das personagens, encontrar semelhanças e diferenças nos textos (em

⁷ Pode parecer muita coisa quando se pensa assim isoladamente apenas no momento da contação de história dentro de uma rotina escolar que por diversas vezes é exaustiva. Porém é preciso que se tenha em mente que essa exaustão é provocada também por como organizamos nossa sociedade dividida por classes. Isso significa dizer que não é porque uma professora não está com toda essa gama de atrativos no momento da contação de uma história ela não esteja exercendo o seu papel com a dignidade e o amor que as crianças precisam e merecem.

seu conteúdo e sua estética), repetir em sala alguma proposta trazida por um livro, interpretar um cordel, produzir e reproduzir artes e trabalhos manuais a partir de uma história indígena, por exemplo, são só algumas ideias que já vem fazendo parte dos desenvolvimentos das atividades pós contação de história (a exemplo de COTA; SILVA, 2023).

Para além, então, das atividades costumeiras que são produzidas por nós educadoras no pós-leitura, o momento agora será o de verificação de aprendizagem que pode servir de base, em outro ponto para retomada dos elementos que surgirão. A atenção docente nesse momento é primordial pois são nos momentos de interpretação, reconto e relação concreta com o texto que é possível perceber como a interpretação textual tem acontecido e principalmente como as subjetivações desse texto foram apreendidas.

Por exemplo, se ao contar uma história em que uma das personagens tem o cabelo crespo e durante o reconto/interpretação nenhuma criança quis interpretar essa personagem, talvez aí já seja um dado simbólico que a temática racial precisa ser trazida e discutida em sala com maior frequência. Ou ainda se ao brincar com as palavras de um texto, as crianças ainda não são capazes de identificar as rimas pois só conseguem agrupar palavras do mesmo campo semântico (sapato que rima com meia, que rima com pé que rima com dedão) e não sonoro (sapato, barato, gato, rato, tapado), pode significar que o trabalho com a literatura (através de textos exemplares) precisa ser expandido.

Demos aqui dois exemplos: um no campo do conteúdo da leitura literária e outro no campo do ensino da literatura. Ambos andam em consonância no momento dos desdobramentos com o texto literário. A compreensão da disputa da concepção de mundo se apresenta de modo mais imediato no primeiro (sobre o conteúdo da história) e talvez não tão explícito no segundo, uma vez que no ensino de literatura se tem ainda a ideia equivocada de que ensinar elementos de um texto (ideias principais, enredo da história, personagens, interpretação dos aspectos verbais e não verbais) não precisa ser feito nesse nível de ensino. E embora, ao ensinar elementos do texto, questões sobre concepção de mundo (como funciona o mundo), possam estar menos evidentes, elas também se encontram lá, uma vez que ao fazermos isso, ampliamos os repertórios e recursos que a criança terá para compreender o mundo e suas produções culturais.

Leitura literária é portanto *uma parte* do ensino de literatura, mas não é toda ela. Na educação infantil, os diversos tipos de textos precisam ser parte fundante do programa (figura) ao passo que o ensino do texto em si (fundo) precisa também estar perpassado nas aulas. E nessa parte "final" para se pensar prática pedagógica pós leitura literária é onde o estudo do texto em si vai se apresentar. Trazendo perguntas do tipo: no estudo do texto, existem elementos que ajudem a compreensão do mundo que vivemos? Existem outros textos com as mesmas referências sonoras que foram trazidas pelas crianças que podem ser debatidos em um outro momento? Como os diversos sentidos e interpretações de uma história que foram trazidas pelas crianças podem ser retomadas para auxiliar na compreensão textual?

Mais uma vez voltando os olhos para esse momento avaliativo é que se pode dar continuidade ao processo da educação literária: lendo e relendo, retomando questões que são necessárias à formação das crianças. Fazendo um processo constante de apresentação do texto literário - e estudando o texto - ampliando e trazendo *novos* textos literários - e

voltando pra estes sempre que possível - ampliando o repertório e trazendo *outros* gêneros literários - e estudando *diversos* gêneros - e trazendo novos tipos de textos - *estudando e voltando* para eles sempre que possível - e assim construindo o caminho da educação literária sucessiva e espiralmente.

CONCLUSÃO

— O senhor poderia me dizer, por favor,
qual o caminho que devo tomar para sair daqui?
— Isso depende muito de para onde você quer ir,
respondeu o Gato.
Alice no País das Maravilhas

Conforme expusemos ao longo do texto, a formação da concepção de mundo está em disputa, quer se queira e tenha consciência disso ou não. Estar conscientemente implicado com sua formação não se opõe ao deleite e ao lúdico que compõem a leitura literária, permite sua fruição singular a um só tempo que o recheia de seus atravessamentos coletivos. Esse artigo buscou, numa relação entre teoria e prática pedagógica, elencar elementos que contribuíssem para refinar nosso olhar docente sobre as disputas silenciosas da concepção de mundo.

Apresentamos como a leitura literária tem se estabelecido no campo educacional nas últimas décadas ao mostrar as teorias da recepção com aquelas que têm se mostrado hegemônicas principalmente no campo da educação infantil. Essas teorias centralizam seu olhar no receptor do processo de leitura: a criança. Para tal põe no holofote o leitor e seus sentidos perante o texto. E este, repetimos, é de suma importância no processo de compreensão textual na EI, mas ele não deve ser o único.

E também por essa razão, precisamos estar de olhos atentos sobre as dimensões conscientes e não conscientes da concepção de mundo ao lermos os textos e obras literárias. E como a leitura literária na EI é parte fundamental e indispensável do ensino de literatura, essas dimensões poderão se apresentar nos momentos de estudo do texto em si, ou em outros momentos da rotina escolar.

E dentro da rotina diária de uma classe de EI muitos são os momentos pensados para as diversas atividades do currículo e com a leitura literária não precisa ser diferente. Por isso, com motivações didáticas, dividimos esse momento em pré -leitura, a leitura literária em si e pós leitura literária. Sabemos que falar de prática pedagógica muitas vezes pode soar como "receita de bolo", nem de longe o é. Buscamos apresentar aqui a sistematização de uma prática (forma) fundamentada em princípios que atrelado ao duo destinatário e conteúdo, compõem a tríade (forma - destinatário - conteúdo), conforme discutido em Martins (2013). Entendemos que essa sistematização pode auxiliar-nos a olhar para a obra literária, tão comumente usada por nós professoras, de uma forma não tão comum.

O Gato maluco do País das Maravilhas de Alice já disse: para saber o caminho para encontrar a saída precisamos saber para onde queremos ir. E se o nosso objetivo for a educação literária como intencionalmente formadora do sujeito, desde a educação infantil, o caminho faz diferença. Saber a direção, por sua vez, não é incompatível com apreciar o percurso, pelo contrário, a fruição é elemento essencial, indissociável do

processo. Por isso, a forma apresentada aqui não se constitui enquanto caminho único, ela se soma ao que outros tantos pesquisadores e pesquisadoras, professoras e professores que entendem o poder e a beleza da literatura na vida humana, sabendo que, também, por meio da leitura literária é possível sonhar com um mundo novo.

REFERÊNCIAS

ARRUZZA, C.; FRASER, N.; BHATTACHARYA, T. **Manifesto de um feminismo para os 99%**. Editorial Herder, 2019.

BATISTA, J. **O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, Araraquara, 2019.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Ed. Contexto, 2010.

COTA, C. D. M.; SILVA, J. C. A. A escolarização da leitura literária: uma experiência de prática de leitura no St. Anthonys's Learning Center em Endicott/NY. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 19, 2023. p. 1-15.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M; REZENDE, N; JOVER-FALEIROS, R. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, p. 67-97, 2013.

DALVI, M. A. **Leitura de literatura na escola** (minicurso - aula 3), Youtube, 17 de set. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jD4LDxzR6fs&t=1732s>
Acesso em 7 de outubro de 2023.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. SP: Autores Associados, 2016.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância 1. In: LONGAZERI, A.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental: antologia: livro I**. Tradutores: Ademir Damázio [et al]. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

ISER, W. O jogo do texto. In: LIMA, L. (Org.). **A literatura e o leitor – textos da estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ISER, W. **O Ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, H. R. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: LIMA, L. (Org.) **A literatura e o leitor - textos de Estética da Recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LEFFA, V. J. ;PEREIRA, A. E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MESSEDER NETO, H. da S.; ROSA, J. M. Artigo Parecer: A Dialética Consciente/Não-Consciente Na Concepção De Mundo: Implicações Teóricas, Metodológicas E Práticas Para O Ensino De Ciências Da Natureza Na Perspectiva Histórico-Crítica. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 24, 2022.

MARTINS, L.; ABRANTES, A; FACCI, M. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 63-90

PASQUALINI, J. C.; LAZARETTI, L. M. **Que educação infantil queremos**. Um manifesto em defesa da Educação escolar para crianças pequenas. MIREVEJA: Bauru/SP, 2022.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, 2015, p. 362-371.

RÊGO, M. Dos contos de fadas à realidade: potencialidades dos livros literários como recurso pedagógico para construção da visão de mundo na educação infantil. *In*: MESSEDER NETO, H; VIEGAS, L; OLIVEIRA, E. **Educação, pobreza e desigualdade social**: escritos de subversão, Salvador: EDUFBA, no prelo.

ROSA, J. M. **A apropriação dos princípios fundamentais da teoria da evolução e os alcances abstrativos na concepção de mundo**. 2018. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, São Paulo, 2018.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, 2007. p. 152-165.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. São Paulo: Global; Campinas: ALB - Associação da Leitura do Brasil, 2008.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.