



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO MULTIDISCIPLINAR DE ANGICOS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

EMANUELLY DOS SANTOS LOPES

**O DIREITO À LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
uma análise de políticas educacionais**

ANGICOS

2022

EMANUELLY DOS SANTOS LOPES

**O DIREITO À LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
uma análise de políticas educacionais**

Monografia apresentada à Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Luciana Sobral Dantas

ANGICOS

2022

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

L864 Lopes, Emanuely dos Santos .
d O DIREITO À LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
 uma análise de políticas educacionais / Emanuely
 dos Santos Lopes. - 2022.
 62 f. : il.

Orientadora: Elaine Luciana Sobral Dantas.
Monografia (graduação) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Curso de Pedagogia, 2022.

1. Educação Infantil. 2. Literatura Infantil.
3. Direito. 4. Políticas educacionais. I. Dantas,
Elaine Luciana Sobral , orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Biblioteca Campus Angicos
Bibliotecário: Helder Romero Maia Duarte
CRB: 15/673

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

EMANUELLY DOS SANTOS LOPES

**O DIREITO À LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
uma análise de políticas educacionais**

Monografia apresentada à Universidade
Federal Rural do Semi-Árido como
requisito para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Defendida em: 18 / 06 / 2022.

BANCA EXAMINADORA

Elaine Luciana Sobral Dantas, Profa. Dra. (UFERSA)
Presidente

Fádylla Késsia Rocha de Araújo Alves, Profa. Dra. (UFERSA)
Membro Examinador

Úrsula Gabriela Dantas de Menezes, Profa. Mestre (CRIANCE/UFRN)
Membro Examinador

*À todas as crianças que por meio da
literatura exploram novos mundos.*

AGRADECIMENTOS

Chegando ao fim dessa trajetória, um misto de emoção e gratidão preenche meu coração. Tantas histórias vivenciadas durante o curso, tantas memórias felizes. Nesse momento só quero expressar minha gratidão primeiramente a Deus por ter me permitido chegar até aqui, em todo o momento o Senhor nunca me deixou só, me guiou com bondade e graça. Em cada momento que pensei em desistir, o Senhor me segurou com a tua forte mão. Somente a Deus a Glória.

Agradeço, a minha amada família, que sempre me apoiou, incentivou e ajudou em todos os momentos com paciência durante a construção deste trabalho. Somente pude concluir essa etapa porque vocês estiveram comigo, pois são meu alicerce. Meu querido pai Itaesso Constantino meu maior exemplo de caráter e bondade, minha querida mãe Andiará Lopes minha maior incentivadora, minha irmã e amiga Danielly Lopes, minha querida sobrinha Maria Vitória que me proporciona tanta alegria todos os dias, minha querida prima Gislayne Lopes que sempre me apoia. À todos os tios, tias, primos, primas e familiares em geral que sempre me apoiaram nessa trajetória

À meu querido e amado noivo André Lucas, que é como uma brisa suave, trazendo equilíbrio, tranquilidade e esperança nos dias nublados.

À meu querido avô, João Neto e minha querida avó Maria do Socorro (em memória) que por mais que não esteja mais entre nós, sempre me incentivou como uma segunda mãe.

À minha maravilhosa orientadora e amiga, Profa. Elaine Sobral. Admiro muito a pessoa sensível e dedicada que és. Não tenho palavras suficientes para agradecer por toda orientação, todos os saberes compartilhados, toda ajuda, paciência e carinho que me dedicou. Acredito que foi Deus quem a colocou em minha vida. Muito obrigada por tudo.

À querida Milena Paula, alguém cheia de luz, acolhedora, amorosa, sensível e uma profissional incrível. És tranquilidade e calma em qualquer circunstância e alguém com quem podemos sempre contar. De todo coração te agradeço por todas aprendizagens e acolhimento.

À Banca Examinadora, as queridas Profa. Dra Fádyla de Araújo Alves e Profa. Mestre Úrsula de Menezes, que aceitaram o convite de colaborar com este

trabalho, enriquecendo esta pesquisa com contribuições tão significativas. Muito obrigada por serem tão sensíveis e generosas em seus apontamentos.

À todo o grupo EDUCLIN, que foi um divisor de águas na minha formação acadêmica, onde aprendi a importância de ser pesquisadora e a amar ainda mais a Educação Infantil. Gratidão a todo o grupo, queridos professores e amigos, em especial Neto, Jefferson, Paulo e Juliane que contribuíram tanto para minha formação como para quem sou hoje. Estarão sempre em meu coração.

À minha querida igreja e aos irmãos que fortaleceram minha fé e esperança nos momentos de desânimo e desesperança.

Às minhas queridas amigas e quarteto fantástico que foram parceiras durante essa trajetória do curso de Pedagogia, Aline Dantas, Daniela Mendes e Sarah Moraes. Obrigada por estarem comigo nos momentos alegres e tristes, por toda ajuda e incentivo de forma tão carinhosa e bondosa. Vocês são luz na minha vida e resposta de oração.

Aos meus queridos amigos Shandley, Erick, Daniela, Aisla, Élide (em memória), Joel e amigos em geral que sempre me apoiaram e por quem tenho grande carinho e admiração.

Aos meus queridos e inesquecíveis amigos da primeira turma de Pedagogia, agradeço por todos os momentos compartilhados e por todas as aprendizagens. Vocês marcaram minha vida.

Aos professores da UFERSA, das escolas e as crianças que contribuíram com tantas aprendizagens e são símbolo de inspiração para a profissional que tenho me tornado. Agradeço a todos que me acolheram nas escolas e contribuíram na minha jornada acadêmica e pessoal.

À todos os meus irmãos que compõem o Movimento Cristão Cru Angicos, que foram instrumentos de discipulado, esperança e fé onde pude conhecer pessoas tão incríveis e crescer espiritualmente. Obrigada por reavivar em meu coração qual a minha missão aqui na terra.

Enfim, a todos que sempre me incentivaram e acreditaram que eu chegaria até aqui e que contribuíram de alguma forma na minha jornada por esse processo formativo.

Agradeço de todo coração.

Uma sociedade justa pressupõe o respeito aos
direitos humanos, e a fruição da arte e da
literatura em todas as modalidades e em todos
os níveis é um direito inalterável.
(CANDIDO, 1995)

RESUMO

Consideramos a relevância da literatura como uma necessidade humana, já que, como nos diz Candido (1995), todos os povos fabulam e a linguagem faz parte de todas as sociedades. O direito à literatura é inalienável, pois as experiências literárias são fundamentais para promover a criação e a imaginação. Porém, observamos um contexto desigual de acesso à literatura em nosso país, atrelado ao retrocesso da implementação de programas, projetos e documentos acerca de políticas públicas educacionais que descaracterizam as concepções de obras literárias na educação infantil. Esse trabalho tem como objetivo investigar como o direito à literatura na Educação Infantil se presentifica nos textos/discursos produzidos no contexto de políticas educacionais. Para o desenvolvimento desta pesquisa, aprofundamos os estudos sobre a temática e assumimos os princípios de uma investigação qualitativa e interpretativa. Desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e documental na qual a fonte dos dados inclui os documentos das políticas educacionais que contemplam direta ou indiretamente o direito à literatura na Educação Infantil. Dentre os resultados encontrados, identificamos que os documentos curriculares oficiais garantem as obras literárias infantis como arte, imaginação e fruição estética, sendo assim, essas experiências literárias são fundamentais para a imaginação e desenvolvimento pleno da criança. Contudo, os documentos oficiais voltados à leitura e a escrita e a aquisição e distribuição de livros em vigor, consolidados na Política Nacional de Alfabetização (PNA) e no edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), desconstruem e engessam as práticas pedagógicas desenvolvidas com essa finalidade, pois apresentam uma concepção de literatura conteudistas, pois as obras serão adquiridas a partir de temáticas predefinidas e/ou preparatórias para a alfabetização e/ou através do livro didático, ou seja, não consideram as especificidades da criança e da literatura infantil e as experiências literárias. Por outro lado, até o ano de 2017, as obras eram adquiridas por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), um programa se preocupava com redação dos editais e, desse modo, conseguia assegurar a qualidade textual, a diversidade de gêneros e a qualidade gráfica das obras, contemplando assim princípios éticos, políticos e estéticos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e os direitos de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Concluímos que a relação entre as políticas educacionais e as concepções para seleção de livros na educação infantil ainda é desafiadora, ainda mais frente ao contexto político atual. Por isso, é importante desenvolver estudos em defesa da literatura infantil como uma linguagem social, inerente à condição humana e o modo como interagimos e atribuímos sentidos no mundo. Por isso, o trabalho apresenta contribuições e reflexões importantes quanto ao direito à literatura na educação infantil e como isso se presentifica nas políticas educacionais.

Palavras-chave: Educação Infantil; Literatura Infantil; Direito; Políticas educacionais.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CGPLI	Coordenação Geral dos Programas do Livro
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUCLIN	Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FBN	Fundação Biblioteca Nacional
FEIRN	Fórum de Educação Infantil do Rio Grande do Norte
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PRP	Programa de Residência Pedagógica
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNBP	Programa Nacional Biblioteca do Professor
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PLFP	Pró-Leitura na Formação do Professor
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
PNSL	Programa Nacional Sala de Leitura
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Motivações e justificativas para o estudo	11
1.2	Problematização do tema	15
1.3	Objetivos da pesquisa	16
1.4	Abordagem teórico-metodológica	17
1.5	Estrutura do texto	18
2	INFÂNCIAS, CRIANÇAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO	20
2.1	Infâncias, crianças e suas especificidades	20
2.2	O direito da criança à Educação Infantil	22
3	A LITERATURA COMO ARTE: linguagem, imaginação e fruição na Infância	26
3.1	Breve história da Literatura Infantil	27
3.2	Literatura Infantil e imaginação: experiências de leitura literária e fruição estética	30
4	O DIREITO À LITERATURA INFANTIL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	36
4.1	Políticas curriculares para Educação Infantil	36
4.1.1	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil	37
4.1.2	Base Nacional Comum Curricular	39
4.2	Política Nacional de Alfabetização	42
4.3	Políticas de formação de leitores e acervos literários	44
4.3.1	Programa Nacional Biblioteca na Escola	44
4.3.2	Programa Nacional do Livro e do Material Didático	52
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
	REFERÊNCIAS	59

1 INTRODUÇÃO

Não há povo ou homem que possa viver [...] sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguma entrega ao universo do fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente de nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os níveis ou modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. E ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. (CANDIDO, 1995, p. 175).

De acordo com Candido (1995) todos os homens fabulam pois é uma condição inerente aos seres humanos, independente da crença, povo e cultura em que estão inseridos, a linguagem em toda sua amplitude e complexidade é uma função social presente em todas as sociedades. Sendo esta uma função social tão importante, consideramos que o acesso à literatura e as experiências literárias que envolvem processos de imaginação e criação desde a infância constituem-se, de fato, como um direito da condição humana e precisa ser garantido a todos, assim como a educação. Corroboramos, portanto, com Candido (1995) sobre o direito à literatura como um direito fundamental de todos e que faz-se necessário a garantia desse direito ao longo de toda a vida.

Neste contexto, considerando as condições desiguais de acesso à literatura em nosso país, as escolas são fundamentais para garantir a efetivação desse direito, que está condicionada ao desenvolvimento de programas, projetos e documentos legais no âmbito das políticas públicas para educação e sua materialização nos espaços institucionais. Sendo assim, apresentamos neste trabalho, um estudo sobre o direito à literatura na Educação Infantil no âmbito das políticas educacionais.

1.1 Motivações e justificativas para o estudo

A literatura sempre fez parte de nossa vida, em todo momento estamos em contato com histórias pois a linguagem é uma função social e como diz Candido não

há como viver sem a fabulação. Comigo¹ não foi diferente, quando busco em minhas memórias recordar como ocorreu esse processo de inserção na literatura me vem à mente diversas histórias que me marcaram e foram propulsoras da leitora que me tornei hoje. Todas essas histórias foram me formando e desenvolvendo o gosto pela leitura.

Quando criança me lembro claramente de amar ler histórias em quadrinhos e gibis, principalmente me marcaram nessa época os gibis da Turma da Mônica de Mauricio de Sousa e do Sesinho (revistas do Sesi para crianças). Então fui adentrando no mundo dos clássicos de histórias infantis, as fábulas e contos de fadas adaptado para crianças como a Cinderela, Chapeuzinho vermelho, Rapunzel dos irmãos Grimm e Alice no país das maravilhas de Lewis Carroll, Peter Pan de James Barrie e O mágico de Oz de Frank Baum. Essas histórias dentre outros contos clássicos da literatura infantil foram as primeiras a estimular minha imaginação e o gosto por ler.

Com o passar do tempo fui descobrindo novas histórias, já quando criança havia sido inserida nas histórias de fantasia, já mais crescida na fase entre infância e pré adolescência as histórias de ficção realmente arrebataram meu coração. Conheci outras histórias de fantasia para além dos contos de fadas, dentre elas, as que mais me marcaram sem dúvida são: Harry Potter de J. K. Rowling, As Crônicas de Nárnia de C. S. Lewis, Ponte para Terabítia de Katherine Paterson e mais recentemente adentrei nas aventuras de O Hobbit do J. R. R. Tolkien e Anne de Green Gables de L. M. Montgomery. Não sou capaz de descrever rapidamente o quanto essas histórias me marcaram e foram importantes para me motivar a gostar de ler, sem falar na quantidade de aprendizagens e valores que aprendemos nessas histórias de fantasia e no quão divertido é entrar nas histórias e viver cada aventura junto, por meio da nossa imaginação. O gênero literário de ficção, fantasia e literatura fantástica se tornaram meus preferidos.

Bom, entrar nesses mundos fantásticos é realmente fascinante, nos proporciona alcance para imaginação. Com o passar do tempo, fui conhecendo os clássicos da literatura mundial, dos quais citarei apenas alguns autores marcantes: Machado de Assis, os romances de Jane Austen e das irmãs Brontë e Victor Hugo com sua obra memorável e minha favorita Os Miseráveis.

¹ Esse trecho do texto que refere-se às experiências pessoais com a literatura está escrito na primeira pessoa do singular, diferente do restante do texto na primeira pessoa do plural.

Não poderia deixar de jeito nenhum de falar da minha afeição pela literatura religiosa pois Deus é a razão de toda a minha existência. A Bíblia Sagrada é a base de toda minha vida. Outros autores marcantes da minha trajetória cristã e que vem transformando a minha vida são: Agostinho de Hipona, John Piper, Tim Keller e C. S. Lewis, entre muitos outros.

Viver no mundo dos livros é realmente reconfortante e maravilhoso. Todas essas literaturas e as que ainda estão por vir me transformam e agora fazem parte da minha história, somos feitos de várias histórias como uma colcha de retalhos que vai tomando uma forma singular e aconchegante como o nosso lar. É assim que me sinto no mundo dos livros, me sinto em casa e ao mesmo tempo navegando por muitos mares, descobrindo muitas aventuras, desvendando mistérios e construindo novas histórias como afirma George R. R. Martin: “Um leitor vive mil vidas antes de morrer. Quem nunca lê vive apenas uma”.

Todas essas obras e muitas outras me fizeram amar o mundo dos livros. Ao chegar na universidade fui apresentada a literatura acadêmica, todos os documentos legais e estudiosos que defendem a educação e especialmente a área que logo me identifiquei, a Educação Infantil. Então fui seguindo essa trajetória durante todo o curso estudando teorias, metodologias e práticas pedagógicas que consideram a criança e suas especificidades.

No percurso como discente do curso de Licenciatura em Pedagogia, fomos nos aproximando do tema em estudo, na medida em que adentrávamos as instituições educativas nas atividades de campo que envolviam a construção de práticas pedagógicas a partir dos fundamentos estudados, especialmente nos componentes de Educação Infantil, Linguagem, Alfabetização e Letramento e Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa. Tais experiências também aconteceram nas vivências dos Estágios supervisionados e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e do Programa de Residência Pedagógica - PRP.

No contexto do referido programa PIBID, por exemplo, desenvolvemos um Projeto de Literatura intitulado “Um dia de Faz de Conta”, pois observamos que na escola não havia muito incentivo a literatura como direito das crianças relacionado às experiências do universo literário, estético e imaginário. As práticas se aproximavam mais de um trabalho escolarizante - a literatura como recurso para ensinar conteúdos. Nos inquietamos com esse contexto no qual a literatura muitas

vezes era utilizada como passatempo ou como reforço disciplinar, pois até a contação de histórias era adaptada em seu enredo para tratar de correção de comportamentos, como a desobediência, por exemplo. Outras vezes, o trabalho com a literatura estava à serviço apenas do ensino da linguagem escrita. No entanto, na observação dessas práticas pedagógicas também foi possível identificar muitas dificuldades das crianças relacionados ao repertório leitor, ao hábito de sentar e ouvir histórias, ao interesse pela leitura e pelos livros.

Desse modo, no projeto desenvolvido tivemos como objetivo despertar nas crianças o prazer pela leitura literária e promover a contação de histórias a partir da ludicidade, por meio da criação de diversas situações: fantasiarmo-nos, brincamos e possibilitamos momentos em que as crianças também pudessem contar e recriar histórias. Essas oportunidades, permitiram algo totalmente diferente das vivências delas com o uso da literatura, antes, sempre à serviço de aprender alguma coisa relativas aos valores e comportamentos das crianças ou temas específicos das disciplinas escolares.

De nossas experiências como leitora e na observação de práticas com a literatura infantil na escola, fomos nos indagando sobre a efetivação do direito à literatura para todos(as), especialmente para as crianças.

Em nossa inserção no Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura e Linguagem - EDUCLIN, como bolsista de iniciação científica, desenvolvemos um estudo sobre os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento nos currículos e práticas cotidianas em uma instituição de Educação Infantil. Ouvimos as professoras e observamos suas práticas com as crianças para analisar como os direitos de aprender a brincar, a conviver, a explorar, a participar, a conhecer-se e a expressar, instituídos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) se presentificavam nas experiências educativas das crianças. Nos grupos de estudo, fomos ampliando nossas concepções de currículo, criança, educação infantil, e nesse movimento de pesquisa destacamos entre os direitos a serem assegurados às crianças, o direito à literatura.

No Brasil, a definição legal que institui a criança como um sujeito de direitos acontece a partir da Constituição de 1988, aprovada em um contexto de movimentos e lutas sociais. Os direitos da criança são reafirmados e declarados no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990). Quando pensamos nessa criança, sujeito de direitos com especificidades e singularidades, produtora de cultura lúdica

vinculada às suas múltiplas linguagens, a brincadeira e a imaginação, entendemos que as experiências com a literatura ampliam suas possibilidades de criação e fruição estética, seus saberes e conhecimentos sobre si mesmo e o mundo e suas práticas culturais.

Situamos então, as discussões sobre o direito à literatura como uma necessidade universal em todas as sociedades como exposto por Antônio Candido (2014) que “O homem tem necessidade de fabular”, pois a inserção do homem na literatura, nas fábulas, poesias, romances e as diversas obras literárias proporciona uma criação imaginativa da realidade e uma compreensão melhor do mundo. Sendo a literatura uma necessidade, torna-se então um direito de todos os seres humanos.

No entanto, em nossa sociedade o acesso à literatura diversificada não ocorre para todos de forma satisfatória, pois as diferenças de classes sociais desencadeiam desigualdades e exclusão dos grupos menos favorecidos, sendo assim, a escola acaba sendo um lugar onde se deve oportunizar o acesso ao “fabular”. A literatura enriquece a vida e é indispensável que as escolas possibilitem o acesso aos diversos gêneros literários, desenvolvam o prazer de ler com experiências significativas tendo o educador como o mediador dessa linguagem, ampliando o repertório literário das crianças e suas práticas culturais com a literatura.

Mediante a isso, a literatura infantil na educação infantil deve se apresentar como um espaço de extensão e de liberdade, onde a criança fantasia, imagina e cria um novo mundo por meio dos repertórios adquiridos, da arte e da cultura, amplia sua visão de mundo e suas experiências leitoras. Por isso, garantir o direito à literatura às crianças é fundamental, porque essa é uma necessidade inerente de todo ser humano, ou seja, assegurar nas práticas cotidianas as experiências literárias, faz parte de um direito universal que precisa alcançar a todos.

1.2 Problemática do tema

Considerando, portanto, que as linguagens são necessidades universais em todas as sociedades, entendemos que é fundamental também e principalmente nas infâncias, garantir o direito à literatura como arte, como experiência para a vida, pois possibilita desenvolver a imaginação, a fantasia, construir intimidade com a linguagem escrita, desenvolve habilidades leitoras, amplia o repertório literário e

desenvolve o gosto pela leitura literária como prática cultural. (BAPTISTA, 2010; CANDIDO, 2019).

No contexto ora apresentado, situamos que as experiências literárias das crianças nas instituições educativas, são possibilitadas por políticas educacionais específicas. Segundo Ball e Mainardes (2011, p. 14):

O Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos. Em seu sentido mais simples, a política é uma declaração de algum tipo - ou ao menos uma decisão sobre como fazer coisas no sentido de 'ter' uma política -, mas que pode ser puramente simbólica, ou seja, mostrar que há uma política ou que uma política foi formulada.

Nesse sentido, para compreender como estão organizadas as políticas voltadas para a garantia do direito à literatura na Educação Infantil, nos questionamos acerca de como os documentos curriculares orientam o trabalho com a literatura infantil; quais as concepções de linguagem, leitura e literatura presentes nas políticas voltadas para a alfabetização; e ainda, quais os critérios definidos para a distribuição de acervos literários no contexto das políticas de formação do leitor na escola. Partimos do entendimento que os textos e discursos produzidos no âmbito dessas políticas educacionais, assim como, a efetivação de suas definições legais nas práticas institucionais, podem determinar a qualidade das experiências literárias das crianças e da mediação de professores(as) como leitores(as) mais experientes.

1.3 Objetivos da pesquisa

O trabalho tem por objetivo geral investigar como o direito à literatura na Educação Infantil se apresenta nos textos/discursos produzidos no contexto de políticas educacionais. E tem por objetivos específicos: investigar como os documentos curriculares orientam o trabalho com a literatura infantil, analisar quais as orientações dadas nos programas de formação continuada para os(as) professores(as), quais as concepções de linguagem, leitura e literatura presentes nas políticas voltadas para a alfabetização e ainda, investigar quais os critérios definidos para a distribuição de acervos literários no contexto das políticas de formação do leitor na escola.

1.4 Abordagem teórico-metodológica

Para efeito desta pesquisa, assumimos os princípios de uma investigação qualitativa e interpretativa, na qual os significados são construídos na interação do sujeito pesquisador com o contexto pesquisado. Desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e documental na qual a fonte dos dados inclui os documentos das políticas educacionais que contemplam direta ou indiretamente o direito à literatura na Educação Infantil.

O termo **dados** refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar, são os elementos que formam a base da análise. Os dados incluem materiais que os investigadores registram activamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes. Os dados também incluem aquilo que outros criaram e que o investigador encontra, tal como diários, fotografias, **documentos oficiais** e artigos de jornais. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 149)

Para refletir melhor os fundamentos teóricos-metodológicos desta pesquisa, ressaltamos que é necessário uma melhor compreensão quanto ao que se constitui especificamente uma pesquisa bibliográfica e documental. Nesse sentido, vejamos a conceituação de ambas.

A **pesquisa bibliográfica** é desenvolvida a partir de material já elaborado, **constituído principalmente de livros e artigos científicos**. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. (GIL, 1991, p. 27)

A partir disso entendemos que as pesquisas bibliográficas são muito relevantes pois é uma construção de ricos dados por meio de diversos materiais, os livros, artigos entre outros são utilizados como ponto de partida de muitas pesquisas exploratórias, pesquisas com temáticas originais ou pouco conhecidas, além de nos proporcionar esse vislumbre em várias áreas quanto a pesquisa realizada. Já quanto a pesquisa documental:

A **pesquisa documental** assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a **pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores** sobre determinado assunto, a **pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados** de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 1991, p. 28-29)

Compreendemos assim, que a pesquisa bibliográfica e documental são muito parecidas, pois ambas visam análise de livros e documentos com relação ao tema pesquisado, a diferenciação está apenas na fonte dos dados, enquanto uma está buscando o sentido de diferentes autores, a outra está partindo de um campo ainda não explorado pois corresponde a análise de matérias sem um tratamento analítico, ou seja, busca um campo que vá diretamente nas raízes de tal conflito, nas construções sociais que levaram até este ponto e sendo assim, fazendo contribuições acerca do melhor modo de resolução dos problemas. Por isso, esta pesquisa é ampla e contribui significativamente para este campo educacional, pois “pesquisa documental [...] Primeiramente há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica.” (GIL, 1991, p. 29)

Na análise de textos produzidos nas políticas educacionais é preciso considerar os contextos de sua produção, as disputas de poder, os grupos e ideologias dominantes, os processos de negociação e de autoria coletiva. Definimos como nosso *corpus* de análise os documentos referentes às políticas curriculares para Educação Infantil; à atual política nacional de alfabetização e aos programas de formação de leitores(as) e distribuição de acervos literários.

1.5 Estrutura do texto

Após essa parte introdutória apresentamos o nosso referencial teórico, trazendo discussões sobre as peculiaridades da infância e o direito da criança à Educação Infantil.

Na seção seguinte, apresentamos uma discussão inicial sobre linguagem e literatura, e em seguida um pouco da história da literatura, e especificamente da literatura infantil no Brasil.

Na quarta seção abordamos sobre como se presentifica o direito à literatura infantil nas políticas educacionais, expondo documentos oficiais e programas de distribuição de livros na educação infantil.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais e referências que embasaram este estudo, e nossa reflexão quanto ao nosso objeto de pesquisa e nosso posicionamento frente os documentos analisados e as discussões construídas.

2 INFÂNCIAS, CRIANÇAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Historicamente, a criança e a infância eram percebidas na perspectiva dos adultos. Ou seja, eram compreendidas como um adulto em miniatura. Por isso, apesar dos cuidados inerentes à infância, não se pensava nas especificidades e globalidade das crianças - cuidado e educação - muito menos havia um currículo. Pelo contrário, no que se diz a Educação da época a criança era percebida como um recipiente vazio e incompleto a ser preenchido. A criança vivia para tornar-se alguém/algo. Esta visão, desconsidera totalmente o modo de ser criança, pois as crianças são cidadãs com direitos.

Nesta seção do trabalho discutimos as concepções de infâncias e crianças e a efetivação de seu direito à educação.

2.1 Infâncias, crianças e suas especificidades

Hoje, falamos sobre as nossas infâncias de forma natural e nostálgica, trazendo em mente momentos marcantes de brincadeiras, festinhas, viagens, e etc. Contudo, conforme Kramer (2007), essa ideia de infância nem sempre foi assim. “[...] Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade”. Entretanto, a autora ressalta a necessidade de “considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos.” (p. 14-15).

Como já foi dito, as crianças possuem especificidades. Essas especificidades devem, segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), refletir nas práticas pedagógicas das instituições com a perspectiva da criança ocupando um papel de centralidade. Segundo os autores,

A expressão “centrada na criança” incorpora uma **compreensão modernista** particular da criança como sendo um sujeito unificado, reificado e essencializado - no centro do mundo - que pode ser considerado e tratado à parte dos relacionamentos e do contexto. A **perspectiva pós-moderna**, ao contrário disso, descentralizaria a criança, considerando que ela existe através das suas relações com os outros, sempre em um contexto particular. (p. 63)

O significado de cada expressão vai depender da compreensão do que a criança é, porque “há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por

nossos ‘entendimentos das infâncias e do que as crianças são e devem ser’”. (p. 63). Esse entendimento corresponde ao modo como nós olhamos para essa criança da primeira infância, pois esse olhar determinará o trabalho pedagógico que crianças e adultos realizarão nestas instituições. (p. 64). Além disso, os discursos dominantes influenciam todos os âmbitos acerca da infância, no tocante às relações desenvolvidas nesse cenário da criança e da infância. Kramer(2007, p. 15), ainda ressalta sobre o que é específico da infância: “[...] seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. As crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas.” As crianças são, portanto, pessoas que pertencem a um grupo social específico com características próprias.

As crianças não formam uma comunidade isolada; elas são parte do grupo e suas brincadeiras expressam esse pertencimento. Elas não são filhotes, mas sujeitos sociais; nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social. Os costumes, valores, hábitos, as práticas sociais, as experiências interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações. [...] Considerar, simultaneamente, a singularidade da criança e as determinações sociais e econômicas que interferem na sua condição, exige reconhecer a diversidade cultural e combater a desigualdade de condições. (KRAMER, 2007, p. 17)

Assim sendo, explicitamos as especificidades da criança pequena: *globalidade, capacidade e vulnerabilidade*. Compreendemos que as crianças são sujeitos globais, inteiros. As crianças não se dividem, são integrais em todas as situações. E são também capazes de aprender e se desenvolver, desde que lhe sejam dadas as condições necessárias. Ao mesmo tempo em que são reconhecidamente, vulneráveis, dependentes do outro em todas as duas dimensões - afetiva, cognitiva e motora. (SARMENTO, 2007; WALLON, 2005; ZABALZA, 2008; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005). Estas especificidades nos ajudam a compreender os aspectos que estão presentes no cotidiano, entendendo que essas “características” não diminuem as crianças, mas as constituem.

Outro ponto significativo sobre as crianças, é que devemos considerar os conhecimentos trazidos por elas: sua imaginação, sua forma lúdica de ver o mundo, sujeitos que constroem e produzem cultura lúdica própria. Ainda conforme os autores citados acima, enxergar a criança pequena como uma pessoa que está

“iniciando sua vida” sem nada e a partir do nada, significa corroborar com a centralidade educativa nos adultos, e com as crianças apenas como “receptoras”.

Sendo assim, ressaltamos algumas características das crianças da primeira infância conforme Kramer (2007) aponta: sujeito que brinca e se caracteriza por isso; que produz história, muitas vezes fazendo “história a partir dos restos da história”.

[...] Elas reconstroem das ruínas; refazem dos pedaços. Interessadas em brinquedos e bonecas, atraídas por contos de fadas, mitos, lendas, querendo aprender e criar, as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico, do que de pedagogos bem intencionados. A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo).” (KRAMER, 2007, p. 16).

Por serem seres inseridos na cultura e produtoras dela/nela, as crianças estão a todo tempo interagindo e dando significado ao mundo. Elas possuem curiosidades de exploração e, caçam, procuram, colecionam. Ainda, Kramer (2007) ressalta que uma experiência cultural na qual elas atribuem significados diversos às coisas, fatos e artefatos. A literatura, nesse contexto, medeia experiências com a cultura, uma vez que as expressam.

2.2 O direito da criança à Educação Infantil

No Brasil, como sugere Oliveira et al (2012), as crianças só ganham visibilidade enquanto sujeitos de direitos no contexto de discussão e promulgação da Constituição Federal de 1988, marcada por pressões de movimentos feministas e de lutas sociais por creches e pré- escolas. É nesse contexto que o Art. 227 descreve que é dever da família, da sociedade e do estado assegurar, entre outros, o direito à educação e o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se obrigatório por parte do Estado. Por muito tempo a criança foi compreendida como um adulto em miniatura, ou seja, não havia um currículo próprio que considerasse as especificidades da infância. A educação para as crianças acontecia somente de forma assistencialista e preparatória:

A expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal. (BRASIL, 2017, p. 33).

A criança não é um sujeito incompleto, e a educação infantil não se caracteriza como uma etapa preparatória para a alfabetização, é uma etapa com fim em si mesma, que constitui-se como direito da criança considerando suas especificidades e necessidades.

Esse fluxo é reiterado com o sancionamento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que especifica o modo de materialização dos direitos expressos no Artigo Constitucional 227, reforçando a criança como sujeito de direitos e assegurando esses direitos. A criança tem o direito à educação, assim como tem direito à liberdade, ao respeito, à dignidade, à saúde, à cultura, à convivência familiar e comunitária, ao lazer e à proteção.

E em 1996 é sancionada a Lei de Nacional Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que define, organiza e regulamenta a educação brasileira e torna a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da educação básica. Esse foi um marco para educação infantil, que por muito tempo foi negligenciada e vista como compensatória. Em seu Art. 29, define que “A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Com a inclusão da Educação Infantil nos sistemas de ensino, se amplia as discussões sobre sua função sociopolítica e pedagógica e os debates sobre o que precisa constituir seus currículos. O discurso oficial acerca do currículo para educação infantil no país vem sendo construído atualmente, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI de 2009, as quais orientam como eixos da prática as interações e a brincadeira, visando garantir experiências educativas que promovam o desenvolvimento integral das crianças.

Mais recentemente, esses eixos são reafirmados pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC de 2017, cujas orientações definem seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento a serem garantidos às crianças nas práticas pedagógicas mediante desenvolvimento dos currículos da Educação Infantil, a saber: Brincar, Conviver, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, em

consonância com os princípios éticos, políticos e estéticos já definidos nas DCNEI (BRASIL, 2009). Essa legislação educacional reconhece a criança como sujeito ativo e de direitos.

Essas políticas curriculares para educação infantil que normatizam e estruturam o currículo para as crianças, serão contempladas nas análises feitas na seção quatro de forma mais aprofundada.

Consideramos, portanto, a Educação Infantil como direito legal de todas as crianças e compreendemos “a educação, [como] uma prática social, [que] inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana” (KRAMER, 2007, p. 19). Assim, apontamos que a educação faz parte da vida em sociedade, em todos os aspectos, e entendemos, nas palavras da autora, que educação não é uma prática fechada e engessada, mas envolve todos os conhecimentos que construímos ao longo da nossa vida. Todos nós possuímos uma história particular e aprendemos mutuamente na relação com o outro, pois a educação é ampla e o currículo ocorre por meio de construções múltiplas, por isso é necessário considerar as realidades singulares de cada sujeito. Nesse sentido,

Compreendemos a educação infantil como o conjunto de processos/práticas históricas e socioculturais destinados às crianças e que circunscrevem, em cada espaço e tempo, as condições objetivas mediante as quais as crianças têm oportunidades de aprenderem e se desenvolverem enquanto pessoas/sujeitos sociais. (DANTAS, 2016, p. 121).

A educação infantil é todo esse ajuntamento de processos, práticas históricas e socioculturais em espaços institucionais e não domésticos, pois a criança aprende e se desenvolve nessa relação de interação com as pessoas e com o mundo ao seu redor. São essas construções sociais que formam o currículo e a apropriação da linguagem, dos saberes e da cultura. Como expressa Dantas (2016), a educação infantil se diferencia muito das outras etapas por sua história, por sua institucionalização, por seus estudos e por não se deter somente a apreensão de saberes, mas se preocupa também com as experiências proporcionadas às crianças e a construção da sua identidade, já a partir da concepção de que a criança não é um sujeito incompleto que há de tornar-se algo. A criança é um sujeito inteiro e

concreto e com especificidades, por isso é necessário um currículo próprio que contemple as suas necessidades.

.

3 A LITERATURA COMO ARTE: linguagem, imaginação e fruição na Infância

Há muitas formas de desvendar o mundo, mas certamente algumas são mais encantadoras do que outras. É o que acontece com a literatura.

Ao ler histórias que nunca aconteceram (em que se mesclam a imaginação, o conhecimento e a experiência dos escritores), temos a oportunidade de vislumbrar outros modos de viver e pensar, percebemos melhor como nos sentimos em determinado momento, vemos traduzida a aventura humana.

Essa formação de um repertório de vida é essencial por toda a nossa trajetória, mas especialmente valiosa para os pequenos. Ao se embrenhar em novos cenários, as crianças vão explorando seu mundo interior, aprendendo de tudo sobre o que está à sua volta e sobre civilização. (MACHADO; ROCHA, 2011).

Por meio da literatura podemos apreciar um dia chuvoso transformar-se em um belo dia quente de sol. Sorrir com quem sorri, e chorar com quem na história pranteia. A beleza da literatura nos suscita que para podermos desvendar e apreciar mistérios narrados, antes, precisamos que algo nos seja dito. Smolka (2010) compreende a linguagem como interação social, atividade humana de produção de sentidos. Sentido, é tudo aquilo que podemos expressar através da linguagem. Sendo assim, enquanto seres humanos, a linguagem é o principal modo pelo qual interagimos e significamos o mundo.

A literatura caracteriza-se primordialmente através da linguagem escrita, mas envolve em seus processos, diversas linguagens. Compreendemos que por meio das interações com a linguagem escrita, as crianças produzem novos saberes, conhecimentos e experiências, enquanto se apropriam e se tornam sujeitos da cultura letrada. (BAPTISTA, 2010; 2019). A literatura é um dos instrumentos em que as crianças podem acessar e interagir com esta linguagem.

Para tematizar a literatura como direito na infância, precisamos antes realizar uma discussão acerca da literatura como instrumento artístico, que pode proporcionar amplas aprendizagens por meio das informações diversas que o texto literário anuncia para quem lê e/ou ouve, como também o encantamento pela estética, a beleza de poder se deleitar através dos textos, de poder imaginar e

conversar com emoções e sentimentos despertados. Nos ancoramos nas concepções de (MACHADO; ROCHA, 2011; BAPTISTA, 2010; 2019).

Para tanto, vamos apresentar um pouco do contexto histórico de como emergiu a literatura infantil no Brasil e na segunda parte dessa seção apresentamos nossas referências teóricas acerca da Literatura como experiência estética, fruição e prática cultural humana, especialmente importante na constituição da infância e de seus processos de imaginação e criação.

3.1 Breve história da Literatura Infantil

A literatura infantil surge no século XVIII. Nesse tempo as crianças ainda não tinham visibilidade social, não eram consideradas como sujeitos de direitos, como todos os cidadãos, nem tampouco como produtoras de cultura, uma cultura própria. Entretanto, as obras de literatura dessa época já proporcionavam um caminho para indicar as especificidades das crianças, pois já haviam livros relacionados à transmissão de valores e isso já era um princípio do acesso à literatura para as crianças. Posteriormente, a partir do século XIX, a literatura infantil começou a ser direcionada mediante as necessidades próprias das crianças.

Mas então como começou esse processo de universalização da literatura infantil? A literatura infantil tem alguns padrões como base, que a maioria das vezes se presentifica através dos contos consagrados, os famosos “contos de fadas”. A literatura infantil foi ganhando suas características próprias a partir da aceitação e preferências das crianças pelas histórias de fantasia.

Segundo os relatos de Cademartori (2010), a origem da Literatura Infantil está relacionada à tradição oral, já que os Contos de Fadas estão associados a lendas populares que circulavam na sociedade, durante a Idade Média, e foram coletadas e adaptadas no século XVII, pelo francês Charles Perrault, em histórias para crianças. Essas histórias, posteriormente, se transformaram em Contos de Fadas. As primeiras adaptações de Perrault foram: Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Bela Adormecida e Barba Azul. No século XIX, surgem outras coletas de lendas populares: na Alemanha, os irmãos Grimm adaptaram João e Maria e Rapunzel; na Dinamarca Christian Andersen adaptou O patinho feio e Os trajes do imperador; na Itália, Collodi adaptou Pinóquio; na Inglaterra Lewis Carroll adaptou Alice no país das maravilhas; na América Frank Baum adaptou O mágico de Oz e na Escócia

James Barrie adaptou Peter Pan. Essas histórias se transformaram em clássicos que, com o passar do tempo, foram constituindo o padrão de literatura infantil no mundo. Essas adaptações foram marcantes, porque traziam relações populares tal como aconteciam na vida cotidiana. Em contrapartida, a burguesia passou a adotar os contos por uma perspectiva de domesticação, da moral da história num sentido estritamente pedagógico e didatizante.

Os contos de Perrault receberam grande aceitação devido às histórias serem de fácil compreensão para as crianças e, posteriormente, adquirirem esse lado pedagógico de punição/advertência. Nesse momento, anterior ao período religioso de reforma e contra reforma, os contos foram produzidos em grande quantidade e a produção de histórias populares expressava a realidade da cultura. Mesmo com esse conflito e tentativa de reproduzir histórias com temáticas apenas cristianizadas e com uma moral apelativa à obediência, os contos continuaram a circular, o que consolidou o Patrimônio Imaginário dos Contos ao longo do tempo.

No Brasil, destacamos as obras de Monteiro Lobato, autor da famosa coletânea do Sítio do Pica Pau Amarelo, como uma das maiores contribuições para o gênero “literatura infantil”, com abrangência nacional. Parte determinante para isso é a ligação entre a literatura e as questões sociais reais.

Para entendermos melhor a origem da literatura infantil no Brasil, buscamos recuperar a construção histórica da literatura em nosso país a partir dos estudos de Candido (2015), no qual ele explica que “a história da literatura brasileira é em grande parte a história de uma imposição cultural que foi aos poucos gerando expressão literária diferente, embora em correlação estreita como os centros civilizadores da Europa.” (p. 13-14). O autor explicita sobre como ocorreu esse processo formativo da literatura brasileira até assumir uma estrutura com atividade regular e como instituição da cultura, caracterizada pela organização constante dos elementos que permitem falar em literatura plenamente configurada, em três momentos:

- 1 - O das manifestações literárias (séc. XVI a meados do séc. XVIII)
- 2 - A era da configuração do sistema literário (do meio do séc. XVIII à segunda metade do séc. XIX)
- 3 - A era do sistema literário consolidado (da segunda metade do séc. XIX aos nossos dias). (CANDIDO, 2015, p. 14)

É nesse contexto que situamos a origem da literatura infantil em nosso país e refletimos sobre seu papel e lugar na vida das crianças. Resumidamente, como expressado por (Candido, 2015) às manifestações literárias no Brasil tiveram início a partir da literatura trazida de Portugal, com inscritos dos jesuítas e nesse caso também havia escritos para dominação ideológica por meio da religião católica dentre outras literaturas da época. Já na era da configuração do sistema literário a literatura já passou a se configurar como um fato cultural entre o povo, saindo então do âmbito das produções individuais para uma consciência coletiva dos intelectuais, para a qual contribuíram tanto a historicidade dos acontecimentos locais, como o surgimento das academias, que trouxe essa prática da leitura literária entre os cultos e intelectuais que faziam parte das academias científicas. Como diz Candido (2015), o Arcadismo e o Romantismo tiveram papel fundamental na configuração do sistema literário, que mesmo diferentes se complementam, ambos tem relevância histórica.

Desse modo, apontamos que a produção literária aos poucos se tornou uma atividade regular e imprimiu as características e as realidades sociais do nosso país, com grandes escritores, dentre os quais citamos Machado de Assis, cuja obra é marcada especialmente por abordar temáticas sociais, como a desigualdade com originalidade e personalidade. No decorrer do tempo, outros autores surgiram e produziram obras de literatura de forma singular. Com qualidade e simplicidade, a literatura brasileira ganhou forma e assumiu características próprias e relacionadas à nossa cultura, principalmente às diferentes realidades sociais, nos diversos gêneros literários.

Assim, embora por muito tempo a literatura e a literatura infantil tenham servido como uma ponte para ensinar modos de comportamento e obediência, ao longo da história isso mudou, e um fator muito importante nesse processo de mudança cultural foram às narrativas, construídas a partir da articulação entre as diferentes realidades sociais e a influência e entendimento da relevância da ludicidade, da imaginação e da fantasia como elementos fundamentais do texto ficcional.

[...] se em sua origem a Literatura Infantil serviu mais ao adulto e à aculturação da criança a novos padrões de comportamento, higiene e virtudes, o fato é que, na atualidade, já se pode falar de uma larga produção brasileira que leva em conta a criança. [...] que respeitam a criança na sua capacidade lúdica, poética e criativa para responder

com inteligência aos jogos propostos pela literatura. (AMARILHA, 1997, p. 48).

A partir das contribuições dos diferentes estudos acima expostas, podemos dizer que a criança reconstrói a realidade ao seu redor e os documentos oficiais trazem a compreensão da criança como um sujeito histórico e de direitos. Essa historicidade da criança e das características próprias da infância foram fatores determinantes para desmistificar a antiga compreensão da criança como um adulto em miniatura. Como a criança é esse sujeito histórico, elas possuem uma história própria e suas individualidades, um modo próprio de enxergar o mundo, e todas essas especificidades precisam ser consideradas também na literatura infantil.

3.2 Literatura Infantil e imaginação: experiências de leitura literária e fruição estética

Compreendemos como nos diz Candido (1995, p. 174) que a literatura envolve “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. Segundo o autor:

[...] se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CANDIDO, 1995, p. 174).

E a literatura infantil é entendida como linguagem, prática cultural, arte, que possibilita fruição, uma extensão das possibilidades dos sujeitos, mais que isso, como direito da criança, direito de produzir cultura vinculada a ludicidade e a imaginação e de expandir seu conhecimento de si mesmo e do mundo. (BAPTISTA, 2010). A criança é imersa no universo da fantasia, da criação das histórias, de modo que é impossível viver sem o mundo da linguagem, da literatura pois é tanto necessidade como incentivadora de possibilidades da produção de arte em diversos aspectos, pois a literatura é uma arte e faz parte de todos.

A literatura infantil amplia a imaginação, as múltiplas linguagens, a fantasia, a criança cria e recria novas realidades.

Diante de um texto literário, que é uma produção artística, espera-se que o leitor se sinta em interação com uma obra de arte. Essa interação lhe permite uma vivência que inclui, além de seu interesse intelectual, seu lado emocional: sua imaginação, desejos, medos, admirações. Quando se trata de texto e leitura literários, alcançar a dimensão estética é fundamental. (PAIVA; PAULINO; PASSOS, 2006, p. 21)

O modo como a literatura infantil deve acontecer nas práticas pedagógicas precisam garantir as diversas experiências às crianças, dessa forma é preciso considerar os textos e o leitor e suas idades, os elementos precisam possibilitar o acesso a muitas narrativas, ampliando a visão de mundo do leitor, seus sentidos e a imaginação, visto que a literatura é fundamental para os seres humanos se desenvolverem plenamente e se tornarem integrados com a cultura e o mundo que a cerca.

Na literatura infantil (e na literatura em geral), ética e estética se articulam e se apresentam no texto verbal, no visual e na própria materialidade do objeto livro. Ideias, ações, sonoridade, palavras, imagens se juntam para trazer não só os possíveis, como também os impossíveis, inusitados e surpreendentes. A literatura organiza pela escrita e desorganiza pela leitura quando nos desloca do lugar onde estamos, quando nos emociona, faz-nos rir ou chorar. (CORSINO et. al., 2016, p. 28)

As obras literárias conversam com o leitor e o leitor com as obras, é essa comunicação que nos proporciona viver tantas experiências significativas e atribuir sentidos à obra que nos foi apresentada. Os livros não contribuem apenas na área intelectual, pelo contrário, podemos vivenciar diversas expressões artísticas e sentimentos enquanto apreciamos um livro, tão facilmente podemos ser transportados para um novo lugar através da imaginação, como podemos nos emocionar com as histórias. Essas dimensões éticas, políticas e estéticas ao ler uma obra é o que torna a leitura mais prazerosa, a leitura que nos desafia, faz conhecer, refletir e nos questionar. Cademartori explana acerca dessas

características da literatura infantil:

A literatura infantil se caracteriza pela forma de endereçamento dos textos ao leitor. A idade deles, em suas diferentes faixas etárias, é levada em conta. Os elementos que compõem uma obra do gênero devem estar de acordo com a competência de leitura que o leitor previsto já alcançou. [...] A estrutura e o estilo das linguagens verbais e visuais procuram adequar-se às experiências da criança. Os temas são selecionados de modo a corresponder às expectativas dos pequenos, ao mesmo tempo em que o foco narrativo deve permitir a superação delas. [...] As obras infantis que respeitam seu público são aquelas cujos textos tem potencial para permitir ao leitor infantil possibilidade ampla de atribuição de sentidos àquilo que lê. (CADEMARTORI, 2010, p. 16-17).

Desse modo, ressaltamos que a literatura infantil é rica e ampla, e aguça os sentidos, a imaginação, a visão de mundo e as formas da criança se relacionar com o mundo, ou seja, falamos de uma literatura para a vida e para o ser humano se desenvolver. Ao ler um livro, estamos produzindo sentidos em diversas áreas de conhecimento e também relacionando as experiências abordadas pelo autor com as nossas próprias experiências, isso nos ajuda no desenvolvimento integral.

A leitura de um livro de literatura inclui a compreensão objetiva de seus aspectos formais (formato, cores, texturas, linhas, volumes, diagramação, design gráfico) e de sua estrutura narrativa, que abarca o enredo, ou seja, os eventos da história que se apresentam em determinadas linguagens (verbal ou visual). Essa apreensão deve incluir o contexto da obra literária, ou seja, quem a produziu, como também alguma vivência do leitor, estabelecendo relações entre esse objeto e a experiência anterior daquele que lê. Para isso, surge a necessidade de se saber como conduzir o olhar para essa leitura, que influencia consideravelmente na apreensão e na fruição de um contexto literário verbal e/ou visual. Essa experiência possibilita uma formação nos âmbitos: cultural, social, artístico. (ALEIXO, 2017, p. 2-3)

Nesse sentido, ressaltamos que a literatura é importante, mas não é somente para “aprender algo” como muitas vezes acontece nas instituições educativas, visto que a literatura é um espaço de liberdade rico em significações e deve ser assegurado simplesmente pelo prazer de ler. Cademartori explana isso de forma clara quando diz que “A literatura é um espaço de liberdade que “ consegue tornar audíveis todas as vozes, estabelecer diálogos diversos e inusitados, acolher o próximo e o distante, o estranho e o familiar” (CADEMARTORI, 2010, p. 50).

Sendo a literatura esse espaço de liberdade e criação do imaginário da criança, então as experiências literárias são necessárias serem garantidos por meio das experiências na educação infantil.

A obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo. Veículo do patrimônio cultural da humanidade, a literatura se caracteriza, a cada obra, pela proposição de novos conceitos que provocam uma subversão do já estabelecido. (CADEMARTORI, 2010, p. 23).

A literatura e a imaginação são indissociáveis porque por meio das histórias a criança imagina, fantasia e cria novas possibilidades, faz releituras de obras literárias por meio da sua forma de ver o mundo. A literatura transmite crenças e culturas, além de saberes diversificados, no entanto a literatura não tem só objetivos pedagógicos, já que essa está vinculada também ao prazer de ler e envolve diversas linguagens que contribuem para a forma como a criança está ressignificando a leitura. Cademartori expressa tais significações sobre a literatura:

É como entretenimento, aventura estética e subjetiva, reordenação dos próprios conceitos e vivências, que a literatura oferece, aos pequenos, padrões de leitura do mundo. [...] é o fato de ela propiciar determinadas experiências com a linguagem e com os sentidos - no espaço de liberdade que só a leitura possibilita, e que instituição nenhuma consegue oferecer - que a torna importante para uma criança. (CADEMARTORI, 2010, p. 8-9)

Ressaltamos que o acesso a obras literárias não significa invalidar a importância que as escolas têm, pelo contrário, é necessário garantir nas escolas o acesso a diversas literaturas, como o direito à educação para todos que a Constituição de 1988 estabeleceu. O professor tem o papel de mediador e deve apresentar as obras literárias para as crianças. Desse modo, ele precisa possuir um vasto repertório literário para poder proporcionar experiências que contemplem a diversidade de gêneros, a qualidade dos textos literários e a estética das obras, e entender que a partir da leitura somos transportadoras para as experiências visuais, estéticas e sentimentais também, e que cada um terá uma impressão singular do texto.

Assim, defendemos que para garantir a formação de leitores, é fundamental assegurar às crianças não apenas o acesso à variedade de obras literárias, como também as experiências de leitura e contação de história e outras as práticas pedagógicas, como a fantoches, dedoches, adaptações, teatro e musicalização, além de releituras. Evidenciamos, dessa forma, a importância dessa temática para todos os seres humanos, visto que as linguagens e as experiências são fundamentais para o desenvolvimento pleno da criança, e isso deve ser discutido e evidenciado nos currículos.

A leitura literária é associada à reflexão e à imaginação, quando estimula nossa percepção a romper com o automatismo da rotina cotidiana. Essa característica faz parte da função social da literatura. Ao entrar em contato com novas “realidades”, o leitor adquire novas experiências, podendo refletir sobre sua vida, perceber sua própria realidade de outra maneira. (PAIVA; PAULINO; PASSOS, 2006, p. 25)

Nesse sentido, a literatura é fundamental para nos ajudar a nos tornar mais sensíveis quanto a realidade do outro, a não enxergar somente nossas concepções adquiridas ao longo da vida. A literatura tem esse papel de formador social, pois está intimamente ligado às realidades sociais e plurais de cada pessoa, contexto e culturas ao redor do mundo. Por isso é necessário não só propor políticas educacionais acerca do direito à literatura, mas desenvolver também estudos na área e expor para a população a sua importância para o desenvolvimento do ser humano, além de ser uma necessidade. Contudo, às vezes “a literatura para crianças é vista com descaso, desinteresse, contrapondo-se à ideia da literatura como criação artística indispensável à criança para o desenvolvimento do gosto pela leitura, instigando reações diversas de caráter cognitivo, afetivo, emocional e estético.” (SALDANHA; AMARILHA, 2018, p. 163).

A partir dessa concepção de literatura como estética, importante tanto para o desenvolvimento do apreço pela leitura como fator fundamental para estimular aspectos emocionais, imaginação e cognitivos que entendemos que o professor como mediador entre os livros e as experiências de leitura em sala de aula tem papel importantíssimo já que,

Ao trabalhar com livros de literatura, nesse caso, direcionados para crianças, o docente precisa se desprender do pedantismo, em

muitos, decorrente do desconhecimento e capacitar-se para entender que a literatura infantil é uma produção que busca trazer a voz da criança frente ao mundo que a recebe. De maneira que é preciso conhecer esse repertório para que o trabalho de aproximação com os jovens leitores se realize de maneira efetiva. Para tanto, o professor necessita de formação sólida que contribua para sua preparação como mediador do texto literário para crianças, jovens ou adultos, reconhecendo a polissemia da literatura para qualquer idade e em qualquer época. (SALDANHA; AMARILHA, 2018, p. 164)

Portanto, é imprescindível que os professores tenham acesso a formação continuada de qualidade para aprimorar e adquirir novas metodologias que vão contribuir para suas práticas pedagógicas de forma significativa. O professor deve se abastecer de um vasto repertório literário e estimular continuamente projetos literários que partam dos interesses das crianças, deixando sempre esse espaço para produções, partindo sempre do protagonismo da criança.

4 O DIREITO À LITERATURA INFANTIL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Ao longo da nossa discussão sobre Literatura na Educação Infantil, compreendemos que é fundamental entender que o contato entre as crianças e os livros literários deve ser possibilitado a partir de diferentes situações, que favoreçam a imaginação, a fantasia e a construção de novas realidades. Alinhados com essa concepção, os documentos oficiais trazem essa reflexão/orientação acerca de como a literatura infantil precisa ser desenvolvida para/com/pelos leitores.

Entendemos que o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita faz parte das experiências educativas que a escola deve garantir e que a leitura não é está restrita a decodificação, pois para se tornar um leitor é preciso realmente compreender, interpretar, atribuir sentido e significado ao que se está lendo. É nesse sentido que a leitura literária na educação infantil só poderá cumprir o seu objetivo de forma significativa se contemplada em sua amplitude, possibilitando a imaginação da criança e essa releitura de mundo.

A partir desse entendimento, observamos o que dizem as políticas educacionais sobre o direito à literatura. Para isso, faremos uma análise dialogando com as teorias e os documentos apresentados neste trabalho.

4.1 Políticas curriculares para Educação Infantil

As práticas pedagógicas das instituições de educação infantil são orientadas pelas políticas curriculares nacionais. Mas antes de observá-las, veremos como Dantas (2016) conceitua o currículo:

o currículo é o conjunto de experiências vividas – planejadas e/ou não pelos adultos responsáveis – por crianças nas instituições, mesmo quando não há um documento-registro de intenções e ações (proposta documentada), há a vida de relações que se processam no cotidiano e que educam as crianças sistematicamente, pois o currículo vivo/vivido consiste em experiências concretas em que são compartilhados significados e sentidos sobre o mundo e sobre si mesmas e que vão sendo – com a força de ser “todo dia” –, apropriados, recriados pelas crianças, mediante a mediação dos outros com quem interagem. (DANTAS, 2016 pp. 13-14)

Assim, compreendemos por currículo toda a prática que acontece, estejam estas práticas propostas em um documento-registro, ou não.

Após essa compreensão de currículo, podemos analisar os documentos curriculares atuais que vão orientar toda a prática pedagógica, incluindo as práticas relacionadas à literatura. São eles: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

4.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI

As DCNEI (BRASIL, 2009) orientam em caráter mandatório as construções de currículos, propostas e práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil. O Conselho Nacional de Educação publicou, em 11 de novembro de 2009, o parecer CNE/SEB 20/2009, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - doravante DCNEI, bem como, aprovou, em 17 de dezembro de 2009, a Resolução nº 5, fixando-as com o objetivo de instituir, com caráter mandatório, princípios a serem observados em todo território nacional, na organização das instituições destinadas à educação de crianças de zero a cinco anos.

O documento define a centralidade da criança, suas especificidades e singularidades a partir das experiências significativas, fundamentando-se na criança como sujeito inteiro e produtor de cultura. Considera, portanto, a criança como centro do planejamento, das práticas cotidianas, sendo elas protagonistas em seus processos de aprendizagem.

[...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 01).

Para que a criança venha a se desenvolver integralmente como um sujeito completo, com especificidades etárias, conhecimentos prévios e produtores de cultura tornando-se um cidadão consciente que transforma sua realidade, identificamos em nossas análises das DCNEI (BRASIL, 2009) que estes aspectos estão ancorados em princípios que compõem a educação brasileira. São eles, os princípios éticos, políticos e estéticos estabelecidos no artigo 6º:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p. 01).

Compreendemos que já se anuncia nos princípios estéticos, o direito à literatura como arte, linguagem, expressão estética e cultural. No Art. 9º as DCNEI definem como eixos estruturantes das práticas, as interações e a brincadeira, e listam as experiências que precisam ser garantidas nos currículos, entre elas estão:

[...] II - favoreçam a imersão das crianças nas **diferentes linguagens** e o progressivo domínio por elas de vários **gêneros e formas de expressão**: gestual, **verbal**, plástica, dramática e musical;
 III - possibilitem às crianças **experiências de narrativas**, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e **gêneros textuais orais e escritos**;
 [...] IX - Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, **poesia e literatura**. [...] (DCNEI, 2009, p. 04) **Grifos nossos**.

Ou seja, as DCNEI definem as experiências literárias entre aquelas que precisam ser garantidas às crianças na Educação Infantil, experiências que proporcionem à criança explorar as múltiplas linguagens, a diversidade de narrativas e gêneros de forma ampla e a atribuir sentidos também as expressões artísticas por meio de qualidade gráfica e estética das obras. As manifestações artísticas diversas possibilitam à criança conhecer novas artes visuais, atribuir sentido e construir novas narrativas. Para que a criança se desenvolva plenamente é necessário possibilitar o acesso a diversidade de linguagens e demais expressões artísticas, pois a criança é esse sujeito social que constrói histórias e cultura lúdica. Essas experiências aqui citadas são importantes para a ampliação do repertório literário das crianças, especialmente, em relação às narrativas, pois:

Quanto mais ouvem histórias, mais as crianças se tornam capazes de:

- transformar o espaço e o tempo e criar outros mundos possíveis;
- identificar muitas situações e personagens que fazem parte de suas histórias pessoais;
- compreender melhor o mundo e a si mesmas;

- confrontar a existência humana em toda a sua complexidade;
- entender que a língua tem funções diferentes;
- demonstrar curiosidade e apreço pela linguagem escrita;
- apropriar-se das particularidades da língua escrita sem artificialismos. (BELMIRO; GALVÃO, 2016, p. 50-51)

Conforme as autoras, quanto mais as crianças participam de experiências envolvendo a leitura literária, quanto mais elas ouvem histórias e participam destas narrativas, mais vão se tornando capazes de transformar espaços, perceber e identificar personagens e relacionar com suas histórias pessoais, interagir e perceber a linguagem escrita presente e se apropriar dela percebendo seus diferentes usos sociais. Com outras palavras, a interações com a literatura ampliam e enriquecem o mundo de conhecimento das crianças.

Ainda, o parecer que institui as DCNEI explicita que:

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. (DCNEI, 2009a, p. 15)

Mediante destas propostas curriculares, compreendemos que as DCNEI defendem a literatura na educação infantil a partir das múltiplas linguagens e que esse processo acontece por meio da garantia de experiências significativas onde as crianças têm acesso a diversas obras literárias e as diversas formas de linguagens, assim expressando seus sentimentos e produzindo cultura lúdica.

4.1.2 Base Nacional Comum Curricular - BNCC

Sendo a criança um sujeito de direitos, a BNCC define, normatiza e orienta direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos a todas as crianças, independente de sua faixa etária ou especificidade, pois afirma que esses direitos devem ser garantidos nos processos de ensino e de aprendizagem para que se desenvolvam plenamente. As crianças aprendem enquanto brincam, convivem, participam, exploram, expressam e se conhecem. Todos esses direitos fazem parte da construção dos saberes da criança e são indissociáveis. Conforme definido no texto da BNCC:

[...] seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 35).

Os direitos definidos na BNCC estão alinhados aos princípios éticos, políticos e estéticos já definidos nas DCNEI (BRASIL, 2009). Os direitos precisam ser garantidos nas práticas educativas de forma indissociável em todas as experiências da criança, explorando os saberes por meio das múltiplas linguagens, produzindo cultura lúdica, construindo conhecimentos significativos a partir de práticas que garantem as interações e a brincadeira que são os eixos norteadores das práticas pedagógicas. São eles:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos utilizando **diferentes linguagens**, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, **sua imaginação, sua criatividade, suas experiências** emocionais, corporais, sensoriais, **expressivas**, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo **diferentes linguagens** e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, **histórias**, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: **as artes, a escrita**, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de **diferentes linguagens**.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e **linguagens** vivenciadas na instituição escolar e em

seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017, p. 36) (**grifos nossos**)

Observamos, nas descrições dos direitos, proposições que contemplam as experiências com a literatura como ampliação e diversificação das linguagens das crianças. A literatura como linguagem e prática cultural que produz a imaginação, a criatividade e a experiência estética.

A BNCC propõe experiências educativas às crianças organizadas por campos de experiências que não se dissociam na prática: uma experiência educativa entrelaça todos os campos e precisam ser pensadas e planejadas com intencionalidade e sistematicidade:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2017, p. 37)

Nesse sentido, nenhuma atividade deve ser em vão, até quando as crianças aprendem sobre sua higiene, ali há uma aprendizagem educativa. Desse modo, compreendemos que enquanto as crianças experimentam a literatura, seja com a leitura de livros, músicas e etc, estão aprendendo, brincando, imaginando e consequentemente, desenvolvendo-se.

De modo geral, identificamos menções diretas e indiretas em relação à literatura, em todos os Campos de Experiências, conforme destacamos alguns trechos abaixo:

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. [...]

Corpo, gestos e movimentos - [...] Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. [...]

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais,

no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais [...].

Escuta, fala, pensamento e imaginação – [...] Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. [...] Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações - [...] a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BRASIL, 2017, p. 38-41)

As experiências com a literatura permeiam todos os campos ora citados, mas é especialmente no campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, quando fala que “as experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo”. Em outras palavras, com o acesso e a vivência com os textos, através da mediação de educadores, as crianças aumentam os seus repertórios de conhecimentos, enquanto desenvolvem o gosto pela leitura.

4.2 Política Nacional de Alfabetização - PNA

O Decreto N° 9.765, de 11 de Abril de 2019 institui a Política Nacional de Alfabetização. A PNA busca por meio de programas e ações de alfabetização “a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de

combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal.” (BRASIL/PNA, 2019, p. 01). Essa política vem sendo bastante debatida, principalmente por trazer como público alvo as crianças da educação infantil nas práticas de alfabetização:

Art. 6º A Política Nacional de Alfabetização tem por público-alvo:

I - crianças na primeira infância; II - alunos dos anos iniciais do ensino fundamental; III - alunos da educação básica regular que apresentam níveis insatisfatórios de alfabetização; IV - alunos da educação de jovens e adultos; V - jovens e adultos sem matrícula no ensino formal; e VI - alunos das modalidades especializadas de educação.

Parágrafo único. **São beneficiários prioritários da Política Nacional de Alfabetização os grupos a que se referem os incisos I e II do caput .**

Art. 7º São agentes envolvidos na Política Nacional de Alfabetização:

I - professores da educação infantil; II - professores alfabetizadores; III - professores das diferentes modalidades especializadas de educação; IV - demais professores da educação básica; V - gestores escolares; VI - dirigentes de redes públicas de ensino; VII - instituições de ensino; VIII - famílias; e IX - organizações da sociedade civil. (BRASIL/PNA, 2019, p. 03).

Os documentos curriculares que norteiam a educação infantil e as discussões dos estudiosos da área apresentam que não há obrigatoriedade da alfabetização na Educação Infantil sendo que essa é uma etapa que tem como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e a brincadeira, pois a criança aprende brincando nas relações com o meio e com o outro por meio das experiências. Por isso, uma política onde categoriza a educação infantil nas práticas de alfabetização como é explicitado no decreto e no caderno da PNA se constitui como um retrocesso às propostas curriculares que considerem as especificidades das crianças como sujeito histórico e de direitos.

Art. 8º A Política Nacional de Alfabetização será implementada por meio de programas, ações e instrumentos que incluam:

I - orientações curriculares e metas claras e objetivas para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental;
II - desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de

professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. (BRASIL/PNA, 2019, p. 03).

Diante de toda essa discussão que vem sendo feita, compreendemos que a PNA tem sim sua relevância, no entanto não é possível conceber uma educação infantil através de práticas de alfabetização. Esse é um momento onde os professores como mediadores proporcionam possibilidades de experiências no mundo letrado, na linguagem e escrita, atribuindo sentido e significado nas relações sociais.

4.3 Políticas de formação de leitores e acervos literários

Apresentaremos a seguir algumas das principais políticas e programas de distribuição de livros, o contexto em que estiveram em vigor, sua avaliação pedagógica, os critérios de seleção de livros para educação infantil e como é organizado as categorias de livros para educação infantil.

4.3.1 Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE

O MEC, criado desde 1930, quando ainda era denominado Ministério da Educação e Cultura, buscou desenvolver práticas que promovesse a oportunidade de acessibilidade a leitura nas escolas, somente a partir da década de 1980 que a discussão sobre a formação de leitores tornou-se parte dos assuntos das políticas públicas, mas mesmo assim, essa questão não era uma prioridade, por isso que as ações desenvolvidas nas bibliotecas escolares com o intuito de estimular a leitura e a formação de leitores não ocorreram de forma sistemática, sempre inconstante devido não ser uma prioridade e depender do governo que estivesse em vigor.

Dentro deste contexto histórico, de incentivo a leitura e formação de leitores desencadeou-se algumas ações, das quais iremos mencionar 4, sistematizadas por Custódio (2000 *apud* PAIVA, 2015), foram elas: o Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL) (1984-1987), criado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) em parceria com as secretarias estaduais de educação e com as universidades que eram responsáveis pela capacitação de professores, na qual objetivava fornecer os livros, ampliar os acervos, como também os meios que seriam utilizados para compor o ambiente das salas de leitura.

O próximo é o Proler, criado pela Fundação Biblioteca Nacional - FBN, do Ministério da Cultura e está vigente até hoje, o objetivo do Proler é poder proporcionar a comunidade em geral o acesso a livros e outros materiais referentes a leitura, nesta ação específica o MEC participava de modo indireto com recursos por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A próxima ação, o Pró-Leitura na Formação do Professor (1992-1996), feito em parceria entre o MEC e o governo francês, objetivava agir na formação de professores leitores com o intuito de que estes professores conseguissem com mais facilidade proporcionar aos alunos uma entrada no mundo da leitura e da escrita de forma mais significativa, visto que seu objetivo era incentivar a leitura nas escolas por meio da organização das salas, bibliotecas e espaços de leitura.

A partir deste programa, criou-se o Programa Nacional Biblioteca do Professor (1994), objetivando fornecer suporte para a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, atuando a partir da aquisição de livros, distribuição de acervos bibliográficos e também quando por meio da produção e a propagação de materiais para serem utilizados por professores, para sua capacitação, fortalecendo assim a sua formação continuada. Este programa foi incluído no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), em 1997, do FNDE, em parceria com a Secretaria de Educação Básica do MEC, tendo como objetivo a democratização dos acessos às obras literárias infantis e juvenis. O PNBE está destinado a:

Composição e distribuição de acervos para as bibliotecas das escolas públicas brasileiras que atendem aos segmentos da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e, mais recentemente, inclui também a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os acervos contemplam diversos gêneros literários, como prosa, poesia, crônica, conto, obras clássicas da literatura universal (traduzidas ou adaptadas), memória, relato de viagem, diário, histórias em quadrinhos, livros de imagens, novela, obras ou antologias de textos de tradição popular brasileira e peças teatrais brasileiras e estrangeiras. (PAIVA, 2015, p. 162)

A vista disso, por meio dessa trajetória histórica de programas e políticas públicas, compreendemos como a ação do PNBE é importante para distribuição de livros nas escolas, ainda mais considerando que há poucas bibliotecas em nosso país e o nosso contexto histórico de livros caros e falta de incentivo à leitura provocando assim o difícil acesso. Dessa forma, essas políticas são muito

relevantes para a garantia do acesso à literatura diversificada e de qualidade nas escolas, tanto quanto a organização das salas de leitura e biblioteca de forma que possibilite uma experiência literária integrada e completa. Compreendemos reflexivamente a importância desses programas tanto para os alunos nas escolas como para professores que utilizam destes materiais para pesquisa e referência de uma leitura literária livre que possibilita a imaginação e ampliação de saberes.

O atendimento à etapa da Educação Infantil somente esteve em vigor em 2008 e desde então a seleção e distribuição de livros na educação infantil foi aumentando. O processo para seleção dos livros são 3, a triagem, a avaliação pedagógica e enfim a compra das obras literárias. A começar em 2006 até as edições que se seguiram, a avaliação pedagógica tem sido coordenada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), que é um órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e de uma forma geral, o foco do PNBE é a democratização e descentralização da avaliação e conta com avaliadores de diferentes lugares de universidades superiores.

Para a seleção de livros, o programa utiliza como um dos instrumentos, uma avaliação pedagógica que consiste em uma variedade dos acervos e com algumas categorias com requisitos básicos para escolha dos livros.

Além de constituir cada acervo com diferentes categorias de livros e diferentes gêneros de textos, *os processos de seleção se pautam por três critérios básicos: a qualidade textual, que se revela nos aspectos estéticos, literários e éticos, na estruturação narrativa*, poética ou imagética, em uma escolha vocabular que não só respeite, mas também amplie o repertório linguístico dos leitores da faixa etária correspondente a cada uma das edições do programa – como já descrito, os segmentos são atendidos em anos alternados –; **a qualidade temática, que se manifesta na diversidade e adequação dos temas, no atendimento aos interesses dos leitores**, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem; **a qualidade gráfica, que se traduz na excelência de um projeto gráfico capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro, e na qualidade estética das ilustrações**; a articulação entre texto e ilustrações e o uso de recursos gráficos adequados aos leitores. (PAIVA, 2015, p. 171)

Mediante estes dados compreendemos que o programa se preocupa com aspectos importantes para a seleção de um livro, não partindo somente de um ponto, mas de uma integralidade que contempla tanto a **qualidade dos textos**

considerando narrativas que tanto atendem quanto ampliam o repertório do sistema linguístico de acordo cada idade, como também se preocupa com a **diversidade literária**, assistindo aos alunos com temáticas diferentes ampliando assim o repertório cultural mediante o acesso a narrativas que apresentam diferentes realidade, isso proporciona muitas reflexões e atribuição de sentidos sobre sua própria realidade e do outro.

A última categoria que é a **qualidade gráfica** é muito importante pois concentra esforços no estético, numa produção bem feita que consegue comunicar, articular e tocar o leitor com o livro através das imagens e ilustrações ali expressas. A partir de toda essa proposta, constatamos que o programa corrobora com as DCNEI (BRASIL, 2009) no que se refere aos princípios éticos, políticos e estéticos a respeito de como as propostas pedagógicas devem ser organizadas.

São muitos os fatores que ocorrem no processo de seleção de livros infantis. As ações com as editoras, a quantidade de livros produzidos bem inferior comparados aos segmentos e gêneros, dentre outros aspectos contribuem para grandes dificuldades. Fazemos parte de uma sociedade que culturalmente não tem a prática de leitura e um dos fatores que afeta significativamente nessa formação do leitor de forma negativa é como os livros são inseridos nas escolas, geralmente o único acesso que os estudantes têm são os livros didáticos, o que quando utilizado de forma mecânica em sala de aula não amplia o imaginário, as possibilidades de aprendizagens e experiências. Esse didatismo presente na relação entre literatura e educação é uma realidade e muitas vezes os livros somente são trabalhados na escola a fim responder uma atividade, não proporcionando ampliação de experiências e saberes.

É por essa razão que uma das maiores preocupações presentes nos editais do PNBE é justamente assegurar que o didatismo que ronda a relação da literatura com a educação não aconteça, razão pela qual são eliminadas do processo de seleção obras que sejam predominantemente didáticas, informativas ou de referência. A questão é ainda reforçada pela igual eliminação de obras que possuam lacunas ou espaços de preenchimento em semelhança ao livro didático, pois, além de impedir um uso coletivo, podem também conduzir a leitura do aluno para um fim pedagógico. (PAIVA, 2015, p. 174-175)

Constatamos então que o PNBE traz um diferencial quanto às obras literárias, buscando romper com essa associação ao livro didático e o literário, como também

a leitura com fins pedagógicos apenas. Ainda acerca da discussão de avaliação pedagógica dos livros, é preciso pensar quais são esses livros que vão adentrar as escolas, sendo que o principal critério do PNBE no que se refere à avaliação pedagógica para a escolha das obras é que elas sejam “literárias” e partindo disso que surge a discussão do que compreendemos por literatura, e neste ponto ao considerarmos todos os segmentos que o programa atende, então o que é literário? Como definir a literatura de forma a fazer essa seleção? São questionamos que precisamos fazer para poder delimitar nossos critérios de seleção, a partir disso, Paiva expressa alguns limites que são estabelecidos através de 3 lógicas, como citado a seguir:

A primeira delas é a lógica do objeto estético, ou seja, o texto tem de se sustentar como objeto estético, e não por exercer outras funções. É isso que está inscrito nos critérios que recusam obras cujos fins sejam didáticos, doutrinários ou panfletários, não importa quão nobres sejam a causa e o ensinamento que defendam, e que apresentem moralismos e conduzam explicitamente a opinião do leitor. Se o compromisso da obra não é com o literário ou ele não ocupa o primeiro plano da obra, se a obra não se constitui como objeto estético em primeiro lugar, ela não deve ser considerada como literária. **A segunda é a lógica da qualidade**, elemento crucial para que a literatura cumpra seu papel na formação do leitor. Significa dizer que a lógica da qualidade literária não pode ser pensada apenas em relação a elementos textuais, recursos expressivos e trabalho estético com a linguagem, mas também com base em elementos intertextuais e contextuais que constituem o texto como obra literária. **A terceira é a lógica da diversidade das obras**, que recobre quatro critérios distintos ligados diretamente à formação do leitor. O primeiro deles é a diversidade temática, que se preocupa com a presença tanto de obras com temas diferentes quanto de obras com temas adequados aos interesses dos diferentes leitores. O segundo é a diversidade de representação, ou seja, buscam-se obras que tratem das diversas e diferentes realidades da sociedade brasileira, compreendendo os aspectos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos. O terceiro é a diversidade de formas e gêneros, demandando que o acervo seja composto de tipos de texto diferentes. O quarto é a diversidade de níveis de complexidade de elaboração das obras, considerando-se tanto os diferentes leitores a que se destinam as obras, conforme os segmentos escolares, como também as diferenças existentes entre leitores dentro do seu segmento, implicando faixa etária e competência literária. (PAIVA, 2015, p. 175-176)

Esses limites são a base para seleção de livros do PNBE e busca garantir o que o programa tem como foco em sua estrutura: promover o direito à literatura e a formação do leitor nas escolas, esta é a proposta base do programa mesmo com as

dificuldades enfrentadas com relação às questões econômicas e políticas junto a avaliação pedagógica e que contribuem para o processo de seleção tornando desafiador.

Para o segmento Educação Infantil, os editais determinam as seguintes categorias:

Categoria 1: para as instituições de Educação Infantil – etapa creche:

Textos em verso – quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, poema;

Textos em prosa – clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, textos de tradição popular; Livros com narrativa de palavras-chave – livros que vinculem imagens a palavras; livros de narrativas por imagens – com cores e técnicas diferenciadas, como desenho, aquarela, pintura, entre outras.

Categoria 2: para as instituições de Educação Infantil – etapa pré-escola:

Textos em verso – poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha;

Textos em prosa – clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, teatro, textos da tradição popular; Livros de narrativas por imagens. (PAIVA, 2016, p. 27-28)

Essa separação por categorias para os livros na etapa da Educação Infantil são importantes pois separa a literatura mediante a faixa etária e suas especificidades. Por meio dessa estrutura podemos contemplar que os editais buscam separar e garantir os tipos de narrativas que promovam experiências para as crianças, tanto quanto as imagens como nos textos propriamente ditos através da diversidade de gêneros.

O livros literários precisam possibilitar essa imaginação de transformar um simples e uma simples história numa completa aventura, a histórias devem dialogar, interagir e tocar o leitor, as crianças ao lerem; ouvirem as histórias além ampliar a visão do leitor quanto às temáticas propostas de forma que os professores mediadores abordem assuntos importantes com leveza e de forma sensível.

Outro aspecto importante que contribui muito para estimular a leitura é a qualidade gráfica dos livros, pois somos atraídos pela beleza e deslumbramento das histórias tão bem descritas e ilustradas de tal forma que conseguem nos transportar para dentro da histórias e nos imaginarmos vivenciando aquelas narrativas. Para isso, o projeto gráfico foca em ilustrações, imagens e relacionar as linguagens verbais e não verbais para inserir a criança no mundo da escrita desde cedo respeitando as peculiaridade da educação infantil, assim a criança vai conhecendo o

sistema linguístico, aprendendo cores, pinturas, desenhos e ganhando repertório para fazer desenhos, seus riscos e suas possibilidades de criação.

Considerando que os livros estão oportunizando significativamente a ampliação da imaginação e do repertório literário por meio da diversidade de gêneros e da qualidade textual e estética dos livros, sabemos que a formação desses leitores não pode acontecer sozinha, pois é necessária mediação, e quem são os responsáveis por essa mediação? A autora Paiva (2016, p. 40-41) explicita alguns mediadores desse processo:

Na Educação Infantil, a leitura literária conta, em grande medida, com a mediação de professores e bibliotecários, em atividades de contação e leitura em voz alta de histórias, de poemas, que possibilitem a construção de sentidos por esse “leitor”, do qual ainda não se espera que saiba ler sozinho. Espera-se que, nesse segmento da escolaridade, as crianças tenham contato permanente com esses bens culturais que são os livros de literatura, para que se familiarizem com eles de modo a interagir com a linguagem literária –nos textos e nas ilustrações –, preparando-se para compreender também esses usos sociais da escrita. Todo o trabalho com o livro de literatura, se feito de maneira adequada quando as crianças iniciam sua trajetória escolar, pode despertar o gosto pela leitura e o interesse por livros, e pode ainda contribuir consideravelmente para a etapa posterior, quando a criança aprenderá a ler e a escrever, pelo fato de já ter participado de situações escolares de leitura.

Os profissionais da educação são os mediadores desse processo de aquisição da leitura e escrita das crianças, e para que essa trajetória de escolarização ocorra de forma significativa os professores atuam intencionalmente na contação de história para inserir as crianças no mundo letrado e no sistema linguístico e o melhor do método para formar esses leitores é por meio das experiências de leitura diversificada que permite o leitor interagir com aquela realidade, entrar na história e criar novas possibilidades a partir de então, suas criações literárias através da fantasia e da imaginação. Essas metodologias possibilitam uma maior chance de despertar o gosto pela leitura ao longo da vida. Por isso que concordamos que:

essas experiências precisam ser bem-sucedidas, de modo a aguçar a vontade de ler mais e conhecer outros livros que compõem o grande acervo de obras da cultura escrita endereçado a crianças. Nas situações de leitura mediada que ocorrem na Educação Infantil, vale apostar numa relação mais cúmplice e apaixonada, em que o mediador também escute as manifestações – palavras ou gestos –

das crianças, uma vez que a escuta compreensiva e nada passiva que elas realizam pode conduzir melhor a leitura e a mediação. (PAIVA, 2016, p. 41)

Enfatizamos a importância dos mediadores na formação das crianças leitoras por meio de um trabalho pedagógico de escuta sensível, de tocar as crianças por meio de uma leitura apaixonada da história onde as crianças realmente mergulham no livro, e essa forma de apresentar as histórias não está limitada somente a ler, mas toda a interpretação, expressões e empolgação promovem um estímulo nas crianças, pois é realmente como se o livro estivesse falando com elas. Para que isso aconteça, é necessário se assegurar de que os acervos não apenas vão chegar às escolas mas ser distribuídos, pois uma grande e triste realidade que ocorre muito é que os livros chegam às escolas mas muitas vezes nem mesmo são desencaixados, impossibilitando as crianças de verdadeiramente ter acesso. Por isso, é necessário buscar formas de assegurar que os livros não apenas apenas cheguem, mas que sejam utilizados da melhor forma possível a vista de garantir o direito à literatura aos alunos em qualquer etapa educacional.

é preciso promover o acervo, dar a ele visibilidade e destaque dentro das escolas, fazer dele algo sedutor, torná-lo novidade recorrente. O leitor precisa ver o livro, precisa se interessar por ele, precisa fazer dele um objeto de curiosidade, o livro precisa despertar na criança a vontade de abri-lo e descobrir o que tem dentro. Para que esse interesse seja despertado, a criança também precisa tocar o livro, manipulá-lo, saber que história ele conta. As ações de fomento à leitura devem estimular o querer das crianças, nutri-las de ficção, expandir o seu mundo de imaginação e criação. (PAIVA, 2016, p. 41-42)

A forma como esses acervos são disponibilizados para as crianças são fatores importantíssimos. Sabemos que o ideal seria que as escolas possuíam bibliotecas e salas de leitura disponível para as crianças desenvolverem o gosto pela leitura com mais qualidade, no entanto, essa é uma realidade distante para muitas escolas por isso que as escolas organizam adaptações de espaços/cantinhos de exposição de livros para que os livros possam chegar às crianças seja como for. Todo esse contexto nos faz refletir que a função de promoção e mediação de livros compete a todos os órgãos educacionais e governamentais.

4.3.2 Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD

No contexto político já apontado na introdução, as ações do PNBE acabam sendo incluídas no PNLD, considerando as obras literárias como materiais didáticos. Em 2017, por meio do Decreto nº 9.099 é instituído o PNLD, que até então era voltado apenas para a distribuição de livros didáticos. Com essa alteração, houve uma ampliação da abrangência do programa, que passou a contemplar

[...] a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federativos (BRASIL/PNLD, 2017).

Concordamos com a preocupação de Menezes (2021) com essa mudança, pois os livros literários que antes ocupavam lugar central no PNBE perdem o destaque e agora ficam dissolvidos em meio a tantos outros materiais didático-pedagógicos contemplados pelo PNLD.

No contexto da Política Nacional de Alfabetização - PNA, como vimos anteriormente, inicia um processo de desconstrução dos estudos e programas oficiais de alfabetização que vinham sendo construídos no país. As concepções e orientações da PNA, por sua vez, influenciam diretamente o mais recente edital do PNLD, o Edital De Convocação Nº 02/2020 – CGPLI - Edital De Convocação Para O Processo De Inscrição E Avaliação De Obras Didáticas, Literárias E Pedagógicas Para O Programa Nacional Do Livro E Do Material Didático, que corresponde a abertura do processo de seleção de obras a serem distribuídas em 2022.

Outro retrocesso advindo da PNA é o edital para o Plano Nacional do Livro Didático - PNLD 2020-2022 visto que o livro didático não condiz com a etapa da educação infantil pois descaracteriza totalmente a construção do currículo na educação infantil. Nessa etapa, é preciso assegurar às crianças livros literários diversificados que possibilitam que estimule a imaginação e os livros didáticos muitas vezes engessam as práticas a atividades de memorização e atividades que não estimulam experiências singulares que contribuam significativamente para o desenvolvimento pleno e integral da criança.

Diante dessa problemática iniciada após mudanças governamentais onde programas como o PNBE que possibilitam mesmo que com suas dificuldades e desafios o acesso a acervos através da distribuição de livros literários diversificados nas escolas e agora está diante de tamanho retrocesso quando a políticas de distribuição de livros faz-se necessário defender a educação infantil que vem sendo construída através de lutas de movimentos sociais e educacionais, por isso que o Fórum de Educação Infantil do Rio Grande do Norte (FEIRN), que integra o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, levantaram-se para defender a luta pela literatura de qualidade na educação infantil assim como é garantido nas DCNEI e na BNCC, e declaram um posicionamento público contrário aos livros didáticos na educação infantil.

A partir disso, refletimos como é frágil as relações entre os órgãos que compõem os processos estruturantes das políticas públicas que variam de acordo com o governo vigente e seus interesses. Nos faz lembrar que mesmo com a construção de documentos curriculares e estudos que apontam para o melhor caminho para trilhar rumo a educação de qualidade para as crianças, a nossa luta em defesa da educação que assegura os direitos de aprendizagens das crianças nunca terá fim pois sempre haverá práticas pedagógicas mecânicas que não contemplam a criança como o centro do planejamento pedagógico, como protagonista, e combater essas práticas, ações e políticas é um desafio e uma missão de todos nós que cremos no protagonismo infantil, na criança como sujeito histórico e de direitos, produtora de cultura lúdica que constrói e transforma o mundo ao seu redor.

Conforme edital, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2022, trata das obras didáticas, literárias e pedagógicas. Esse programa aborda diretrizes de organização e estruturação de distribuição de livros didáticos na escola. O presente edital abrange os seguintes objetos:

- 1.1.1. Objeto 1: **Obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores da educação infantil;**
- 1.1.2. Objeto 2: **Obras literárias destinadas aos estudantes e professores da educação infantil;** e
- 1.1.3. Objeto 3: **Obras pedagógicas de preparação para alfabetização** baseada em evidências. (BRASIL/PNLD, 2020, p. 01)

O edital classifica tanto obras didáticas e literárias para a professores e alunos das educação infantil, o que compreendemos que é um retrocesso quantos as políticas educacionais e concepções que consideram a criança e suas especificidades da infância, de modo que livros didático não podem de forma alguma garantir uma educação infantil de qualidade, visto que nesta etapa as aprendizagens ocorrem por meio dos campos de experiências, nas interações e brincadeira. Outro aspecto que destacamos e discordamos do programa é a menção à educação infantil como uma etapa preparatória para alfabetização, o que descaracteriza completamente as concepções de criança, infâncias e seu direito como um sujeito integral.

Abordaremos agora, algumas das características quanto aos aos critérios de Avaliação Pedagógica de Obras Didáticas, Literárias e Pedagógicas:

1.1. A educação infantil deve proporcionar a base, em termos de desenvolvimento, para que as crianças alcancem seu potencial. Assim, a prática educativa nessa etapa deve ser dotada de intencionalidade pedagógica e, sobretudo, guiada pelas evidências científicas mais robustas e atualizadas no campo do desenvolvimento infantil, de modo a **garantir a preparação das crianças para a alfabetização formal e para o domínio de competências matemáticas mais complexas, por meio da promoção de práticas de literacia e numeracia emergente**. Assim, seu ingresso no ensino fundamental ocorrerá em condições mais favoráveis. (BRASIL/PNLD, 2020, p. 30)

Enfatizamos que a criança é um sujeito concreto, tem saberes e histórias que foram construídos durante toda sua vida, a criança aprende nas relações com o outro e com o meio, reconstrói a realidade ao seu redor, como afirma (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003, p. 72) “[...] a criança pequena é uma “rica” criança, ativamente engajada com o mundo; ela nasceu equipada para aprender e não pede nem necessita da permissão do adulto para começar a aprender.” Dessa forma entendemos que a criança já está aprendendo sobre linguagem e escrita nas relações e experiências em casa, na escola e em diversos espaços a criança tem o contato com o mundo letrado e está aprendendo. Por isso essa etapa da educação infantil não é um passatempo, como também não é o tempo de preparar a criança para ser alfabetizada. Essa avaliação pedagógica tanto para obras didáticas como obras literárias contempla um modelo estrutural organizado por livros impressos e digital para os estudantes e professores, além do material de suporte para o

professor como manuais. Essa proposta pedagógica não é possível de ser aplicada na educação infantil porque desconsidera as especificidades da criança e suas realidades, não possibilitando assim a centralidade da criança no planejamento pedagógico pois o uso desses materiais didáticos engessa as práticas e possibilidades de experiências pois traz atividades pré definidas, não propiciando uma construção coletiva de saberes

Analisaremos agora algumas categorias das obras literárias que o programa adota:

2.4.3. As obras devem vincular-se necessariamente a, no mínimo, um dos temas especificados:

- 2.4.3.1. Quotidiano de crianças nas escolas, nas famílias e nas comunidades (urbanas e rurais);
- 2.4.3.2. Relacionamento pessoal e desenvolvimento de sentimentos de crianças nas escolas, nas famílias e nas comunidades (urbanas e rurais);
- 2.4.3.3. Animais da fauna local, nacional e mundial;
- 2.4.3.4. Fábulas e lendas locais, nacionais e universais;
- 2.4.3.5. Parlendas e músicas locais, nacionais e universais;
- 2.4.3.6. Meios de transportes e máquinas urbanas e rurais;
- 2.4.3.7. Profissões urbanas e rurais;
- 2.4.3.8. Jogos, brincadeiras e diversão;
- 2.4.3.9. Aventuras em contextos imaginários ou realistas, urbanos, rurais, locais, internacionais;
- 2.4.3.10. Corpo humano e suas características;
- 2.4.3.11. Mundo natural, meio ambiente, plantas, Biologia e Ciências;
- 2.4.3.12. Adaptações de obras feitas para outras idades e públicos (tais como biografias de personagens famosos, obras clássicas, mitologia, textos científicos); e
- 2.4.3.13. Outros temas. (BRASIL/PNLD. 2020, p. 46)

A partir do que pudemos vislumbrar do padrão das obras literárias que o programa especifica podemos compreender que essas obras são um retrocesso no direito à literatura às crianças. A obrigatoriedade de que as obras abordam esses temas específicos revela que as obras do programa expressam uma literatura limitada a aprender conteúdos pré definidos como nas obras didáticas. Isso descaracteriza e é um desrespeito com a criança e suas especificidades, além de reduzir as possibilidades de criação e imaginação tanto pelo conteúdo das obras como por engessar as práticas em sala de aula. Corroboramos com o posicionamento do Fórum de Educação Infantil do Rio Grande do Norte - FEIRN 2020, pois acreditamos numa educação infantil em que a literatura é para a vida

toda que estimula a imaginação, a fantasia, a criatividade, a estética e negar essas experiências múltiplas com a literatura é negar um direito universal.

A proposta do PNLD desfigura completamente o sentido de obras literárias para educação infantil, pois é conteudista e não abre margem para as múltiplas linguagens e possibilidades de criação e produção de sentidos e cultura lúdica. Literatura não é apenas para se aprender algo, conteúdo ou a moral da história, mas é uma necessidade universal do ser humano de fabulação como diz Cândido (1995).

A partir do que temos observado dessas políticas públicas de distribuição de livros em comparação às políticas públicas, descaracterizam o direito à literatura em sua amplitude devido não proporcionarem uma diversidade gêneros e experiências literárias significativas para a formação literária das crianças. Nas histórias as crianças conhecem realidades sociais/culturais semelhantes e diferentes, isso ajuda a criança a se identificar e compreender outras realidades conhecendo o outro e a si mesma, compartilhando conhecimentos prévios e experiências, dessa forma, esse compartilhamento de saberes é fundamental para aprimorar as relações entre eles e estimular a aquisição de conhecimento, ou seja, é relevante para o desenvolvimento da criança como um todo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Criar e contar histórias é uma habilidade do ser humano e é uma função social. Todos os povos contam histórias, por isso a literatura é um direito universal. Considerando o direito à literatura um direito de todos, buscamos atingir como objetivo deste trabalho, investigar como o direito à literatura na Educação Infantil se presentifica nos textos/discursos produzidos no contexto de políticas educacionais. Partimos de questionamentos acerca de como os documentos curriculares orientam o trabalho com a literatura infantil, quais as orientações dadas nos programas de formação continuada para os(as) professores(as), quais as concepções de linguagem, leitura e literatura presentes nas políticas voltadas para a alfabetização e ainda, quais os critérios definidos para a distribuição de acervos literários no contexto das políticas de formação do leitor na escola.

Diante dos dados construídos, compreendemos que os documentos curriculares como as DCNEI e a BNCC apontam para uma educação infantil que considera as especificidades da criança como um sujeito histórico e de direitos, sendo assim, o trabalho com as obras literárias precisam contemplar essa singularidade da infância. A literatura infantil expressa nos documentos concebe uma literatura que possibilita a criação, imaginação e a fantasia. A partir disso, percebemos que dentre as políticas educacionais analisadas, o PNBE é o programa de distribuição de livros nas escolas que apesar dos desafios é o que mais se aproxima de garantir esse direito a obras literárias diversas e de qualidade.

No entanto, a PNA descaracteriza esse direito, pois apresenta categorias de obras literárias que não possibilitam uma amplitude de imaginação, criação e o repertório amplo com diversos gêneros. Observamos que as obras literárias apresentam uma visão conteudista, pois são categorizadas pela obrigatoriedade de temáticas pré definidas o que tanto limita e engessa as aprendizagens e as experiências em sala de aula como não respeita as especificidade e realidades da criança que é um sujeito concreto, integral e que possui saberes prévios e é produtora de cultura lúdica. Outro retrocesso no âmbito das políticas de distribuição de livros é o edital do PNLD advindo da PNA que desconstrói as concepções de educação infantil ao contemplar a referida etapa como preparatória para a alfabetização e ainda disponibilizar de propostas de livros didáticos para educação infantil. Entendemos que na educação infantil não há obrigatoriedade de

alfabetização como bem é dito nos documentos curriculares que norteiam a educação infantil, visto que os eixos norteadores das práticas pedagógicas são as interações e a brincadeira, e essa construção de saberes é feita a partir das relações de experiências com o outro e com o meio.

Sobre os resultados aqui apresentados, compreendemos que as relações entre as políticas educacionais e os órgãos governamentais são frágeis e nos torna vulneráveis às mudanças mediante o governo vigente. Dessa forma, políticas públicas de programas de distribuição de livros que outrora oportunizou obras literárias de qualidade podem facilmente sofrer um retrocesso a partir de políticas que desconsideram completamente as concepções de literatura na educação infantil. Por isso, defender a educação infantil desses ataques ao direito da criança se faz ainda mais necessário cotidianamente.

Portanto, compreendemos que nossos objetivos foram alcançados ao fim desse estudo e este trabalho pode servir como suporte para outros trabalhos acadêmicos na área da educação infantil e da literatura infantil. Por fim, enfatizamos a necessidade de continuar lutando pelo direito à literatura, pois esta é uma necessidade universal, sendo assim, é preciso também garantir experiências literárias significativas onde a criança atribua sentidos. Não basta existir as políticas de distribuição de livros, se estes não chegarem até as crianças. É preciso que o acesso ocorra de forma efetiva e para que as experiências ocorram da melhor possível é preciso estar atento a como é feita a seleção dessas obras literárias para que as mesmas contemplem a etapa da educação infantil da melhor forma possível. O mundo dos livros é um lugar de exploração e construção de novas realidades e todos somos bem-vindos na literatura, afinal, é inerente a nossa condição humana, por isso é necessário garantir o direito à literatura ao longo de toda a vida e para isso as políticas educacionais são de suma importância.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, Eliete Aparecida. Leitura Literária e Fruição Estética. In.: XII Jogo do Livro: **anais**. CEALE, FAE, UFMG, 2017. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/xii%20jogo%20do%20livro/ANAIS%20parte%201/LEITURA%20LITER%C3%81RIA%20E%20FRUI%C3%87%C3%83O%20EST%C3%89TICA.pdf>>. Acesso em: 15 de maio de 2022.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. São Paulo, Editora Vozes, 1997..

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAPTISTA, Mônica Correia. A Linguagem Escrita e o Direito à Educação na Primeira Infância 1. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. **ANAI DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 2010

BELMIRO, Celia; GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. Literatura e Família: Interações possíveis na Educação Infantil. In.: BRASIL. **Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. – Brasília : MEC / SEB, 2016. 88 p.(Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.9).

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria dos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. – (Coleção Ciências da Educação, v. 12).

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Assembleia Legislativa. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n.º 8.069/90. Brasília: Centro Gráfico, 13 de Julho de 1990.

BRASIL. Assembleia Legislativa. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n.o 9.394/96. Brasília: Centro Gráfico, 20 de dezembro de 1996a.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/SEB, 2009.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. CONSED. UNDIME. 2017.

Brasil. Coordenação Geral de Educação Infantil, **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações** / Mônica Correia Baptista [et al.], org. – Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016. 152 p.: il.; 20,5 x 27,5 cm. - (Coleção Leitura e escrita na educação infantil ; v. 8).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o **Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Brasília: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Edital de Convocação para o processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **PNLD 2022**. Edital De Convocação Nº 02/2020 – CGPLI, MEC, SEB, 2020. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13526-edital-pnld-2022>>. Acesso em: 22 de maio de 2022.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é Literatura Infantil?**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: __. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995. FELMAN, Shoshana. “Educação e crise ou as vicissitudes do ensinar”.

CANDIDO, Antonio. **Antonio Candido**. Canal do Cedacvideos no YouTube, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4cpNuVWQ44E>>. Acesso em: 1 de maio de 2022.

CANDIDO, Antonio, 1918 - **Iniciação à literatura brasileira**. Antonio Candido | 7.ed. | Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul 2015, 136 p. | 16 cm.

CANDIDO, Antonio, 1918 - 2017. **Literatura e Sociedade** | Antonio Candido | 13. ed., reimpr. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul | 2019. 204 p. | 21 cm.

CORSINO, Patricia (et. al). Leitura e Escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. In.; BRASIL. **Crianças como leitoras e autoras**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.- 1.ed.- Brasília : MEC /SEB, 2016. 128 p.-(Coleção Leitura e escrita na educação infantil ; v.6)

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter e PENCE, Alan. Construindo a Primeira Infância: o que achamos que isto seja? **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 63-85.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral. **Educação infantil, cultura, currículo e conhecimento**: sentidos em discussão. 2016. 311f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2016.

FREITAS, Maria Teresa. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002.

FREITAS, Maria Teresa. **A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento**. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e KRAMER, Sonia. (orgs). Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. – (Coleção questões da nossa época; v. 107).

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antônio Carlos Gil. — 3. ed. — São Paulo : Atlas, 1991.

KRAMER, Sonia. **A Infância e sua Singularidade**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. (Orgs). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC; SEB, 2007. pp. 13-23.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; (et all.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; PASSOS, Marta. **Literatura e leitura literária na formação escolar**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006. (Coleção Alfabetização e Letramento) Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2009%20Literatura_leitura_literaria.pdf>. Acesso em: 17 de maio de 2022.

PAIVA, Aparecida. Livros Infantis: Critérios de Seleção - As Contribuições do PNBE. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Livros Infantis: acervos, espaços e mediações**. Caderno 7 - Coleção do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. Brasília, MEC/SEP, 2016.

PAIVA, Aparecida. PNBE: seleção, distribuição, circulação e usos de livros de literatura na Educação Infantil: uma política em (re)construção. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações**. Coleção do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. Brasília, MEC, 2015.

PIMENTEL, Claudia. E os livros do PNBE chegaram... situações, projetos e atividades de leitura. In: BRASIL. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC/SEB, 2016. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. Caderno 7. p. 55 a 108.

ROCHA, Ruth; MACHADO, Ana Maria. **Contando histórias, formando leitores**. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2011.

SALDANHA, D. M. L. L.; AMARILHA, M. **O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 151-167, nov./dez. 2018.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Ensinar e significar:** as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, Ana Luiza B; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. (Org.). Questões de desenvolvimento humano – práticas e sentidos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

MENEZES, Úrsula Gabriela Dantas de. **Acervos e práticas de/com a literatura na educação infantil.** 2021. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2005. – (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. – 2ª Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Biblioteca Pedagógica).