

O letramento literário da criança pequena em espaços escolares e não escolares: algumas reflexões

Literary literacy in young children in school and non-school settings: some reflections

La alfabetización en niños pequeños en entornos escolares y no escolares: algunas reflexiones

Ana Maria dos Santos¹
Jânio Nunes dos Santos²
Érica Raiane de Santana Galvão³

Resumo

Este artigo tem o objetivo de discutir o processo de formação de crianças leitoras na educação infantil, a partir de três aspectos fundamentais: a ênfase na leitura literária, a perspectiva do letramento e o entendimento acerca da ocupação de espaços físicos para além dos muros escolares que contribuam para a promoção da constituição de uma rede de leitores. Consideramos a escola o lugar privilegiado em que ocorre o encontro entre a criança e as diferentes formas de leitura, contudo, entendemos que é imprescindível alargar esse espaço tradicionalmente instituído. Nossos fundamentos teóricos se dão a partir de autores que trabalham a infância enquanto construção sócio-histórica, como Ariès (1981), assim como de pesquisadores reconhecidos no campo da leitura e da literatura, como Cosson (2009), Kleiman (1995), Soares (2002a), Frison (2010), entre outros.

Palavras-chave: Criança pequena; Letramento literário; Espaços não escolares.

Abstract

This article aims to discuss the process of reading development in children during early childhood education, based on three fundamental aspects: the emphasis on literary reading, the perspective of literacy, and the understanding of the use of physical spaces beyond the school walls that contribute to the development of a network of readers. We consider the school as the privileged place where the encounter between children and different forms of reading occurs; however, we understand that it is essential to expand this traditionally established space. Our theoretical foundations are based on authors who work with childhood as a socio-historical construction, such as Ariès (1981), as well as renowned researchers in the field of reading and literature, such as Cosson (2009), Kleiman (1995), Soares (2002a), and Frison (2010), among others.

Keywords: Young children; Literary literacy; Non-school settings.

Resumen

Este artículo pretende discutir el proceso de desarrollo de la lectura en niños y niñas en la educación infantil, con base en tres aspectos fundamentales: el énfasis en la lectura literaria, la perspectiva de la alfabetización y la comprensión de la ocupación de espacios físicos más allá de los muros escolares que contribuyen a promover la constitución de una red de lectores. Consideramos la escuela como el lugar privilegiado donde ocurre el encuentro entre el niño y las diferentes formas de lectura; sin embargo, entendemos que es esencial ampliar este espacio tradicionalmente establecido. Nuestros

¹ Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Maceió/AL, Brasil. E-mail: ana.maria@cedu.ufal.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6354-9602>

² Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Maceió/AL, Brasil. E-mail: janio.santos@fale.ufal.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2385-1986>

³ Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Maceió/AL, Brasil. E-mail: erica.galvao@cedu.ufal.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4507-0283>

fundamentos teóricos se basan en autores que trabajan con la infancia como una construcción sociohistórica, como Ariès (1981), así como en reconocidos investigadores en el campo de la lectura y la literatura, como Cosson (2009), Kleiman (1995), Soares (2002a), Frison (2010), entre otros.

Palabras clave: Niños pequeños; Alfabetización; Entornos no escolares.

Introdução

Neste artigo, buscamos tecer algumas considerações acerca da importância do trabalho com a leitura no âmbito da educação infantil e, mais especificamente, do letramento literário da criança pequena em espaços escolares e não escolares. Para isto, realizamos uma revisão de literatura (Moreira, 2004).

O pressuposto do qual partimos advém da ideia de que restringir os espaços voltados para a formação de leitores aos que estão localizados histórica e institucionalmente, como, por exemplo, a escola e a biblioteca pública, não tem atendido satisfatoriamente às demandas que a sociedade atual impõe; por isso, entendemos que, ao tratar sobre o trabalho com a leitura hoje, é necessário ampliar a compreensão, na qual até então nos ancorávamos, de que é na escola e somente nela que a tarefa de formar leitores deve se efetivar de forma planejada, organizada e intencional.

Não é nossa intenção aqui negar a importância que os espaços escolares assumem no contexto mais amplo da formação de sujeitos leitores; pelo contrário, concebemos a escola como o *locus* privilegiado em que acontece o encontro sistemático entre a criança e as práticas significativas de leitura, especialmente com a leitura literária. Contudo, entendemos que esse encontro deve ocorrer de forma ampliada, ou seja, a partir da ocupação de outros espaços, daqueles que se convencionou chamar de espaços não escolares, como o hospital, a fábrica, sindicatos, igreja, etc.

Conforme Cosson (2009, p. 17), “para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização”. É nesse sentido que nossa proposta visa (re)pensar os espaços destinados ao letramento literário da criança da educação infantil, tendo em vista a contribuição que o texto literário apresenta no processo de construção das subjetividades, operando como mediador das relações de sociabilidade humana e, por conseguinte, na constituição da identidade do sujeito humano.

A linguagem literária carrega em si as marcas da emoção, da sensibilidade, da magia, da descoberta do novo e/ou do mesmo, isto é, possibilita a vivência de novas experiências ou a reprodução, de forma lúdica, da realidade concreta na qual o sujeito está imerso, pois nela

estão contempladas as aventuras, as brincadeiras, os conflitos, as fantasias, as relações com o outro.

O texto literário permite que o sujeito criança assuma papéis diversos ao transitar por diferentes contextos físico-geográfico-temporais, jogando com a multiplicidade de significados e imagens que ele mesmo (re)cria. Cosson (2012) enfatiza que a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas (possíveis). Isso ocorre porque a literatura é uma experiência a ser realizada/vivenciada/experienciada.

Pensar a formação de leitores na perspectiva em que nos propomos apresentar implica que inicialmente nos debruçemos sobre a definição, mesmo que de forma breve, de algumas categorias com as quais dialogamos ao longo do texto, como criança pequena, letramento literário e espaços não escolares.

Partimos do princípio de que falar sobre letramento literário nos leva a pensar a concepção de criança/infância como categoria histórica e, em consequência dessa historicidade, devemos entender a produção de uma literatura destinada ao público infantil sob a mesma perspectiva, isto é, enquanto uma construção mediada pela historicidade em que ocorre esse pensar e perceber a criança na condição de ser histórico, social, cognitivo e afetivo, que demanda atenção e orientações específicas, diferentes daquelas voltadas ao adulto.

Dialogamos com Soares (2002a, p. 19) cuja compreensão de letramento se faz no ato significativo: “[...] novas palavras são criadas, ou a velhas palavras dá-se um novo sentido, quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos”. O fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita (Kleiman, 1995), fundindo-se a vida, à arte, à palavra em movimento dialógico e potentemente literário/poético.

Nesse contexto, também se insere a concepção de letramento com a qual trabalhamos, que surgiu em detrimento de uma necessidade posta pela realidade atual de expressar de forma mais abrangente o processo de participação dos sujeitos nas práticas sociais de leitura e de escrita, para além da apropriação do sistema de notação da escrita. Como afirma Soares (2002b, p. 156), “letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo”.

Compartilhamos da ideia de Britto (2005, p. 18) quando afirma que “na educação infantil, ler com os ouvidos e escrever com a boca [...] é mais fundamental do que ler com os

olhos e escrever com as próprias mãos”. Assim, é necessária a compreensão de que cabe à professora mediar o encontro entre a criança e o texto literário e, inicialmente, sua posição é a de quem lê com a boca e escreve com os ouvidos, abrindo um leque de possibilidades para que as diferentes linguagens da criança entrem em cena, ampliando o seu repertório de vivências e experiências.

Portanto, nossa reflexão transcorre tendo em vista a função social que a leitura assume na formação da criança pequena, na perspectiva do letramento literário, a partir da utilização de espaços escolares e não escolares.

Infância e literatura infantil: uma construção histórica

Falar sobre uma literatura voltada para o público infantil é algo recente em nossa história, algo que se tornou possível a partir de mudanças ocorridas na sociedade quanto ao modo como a criança e o período destinado à infância eram concebidos. Dessa forma, a produção assim denominada de “literatura infantil” carrega as marcas do sujeito criança como o concebemos na atualidade, enquanto sujeito de direitos, com interesses e características próprias.

Somente a partir do momento em que nos apropriamos dos estudos de Philippe Ariès (1981) acerca da evolução do sentimento de infância ao longo da história da civilização ocidental, percebemos de forma mais consistente a marca histórico-social que perpassa o conjunto da literatura infantil, ou seja, a literatura voltada para a criança surge em um momento histórico específico que ocorre em meio ao processo de tomada de consciência do ser criança e do período destinado à infância.

Esse tipo de literatura aparece com o objetivo de responder a uma demanda que também se colocava sócio historicamente, pois, como se sabe, até a Idade Média inexistia uma literatura infantil. Nesse sentido, as crianças partilhavam da mesma literatura dos adultos. Isso acontecia devido ao tratamento que era dado à criança e ao período destinado à infância naquela sociedade. De acordo com Ariès (1981), não havia na sociedade medieval um sentimento de infância; a criança era percebida e tratada como um adulto em miniatura.

Até o século XVII, a mortalidade infantil era muito alta; quando a criança conseguia sobreviver, atingindo certa idade, ter identidade própria e assumir seu lugar na sociedade era algo que ela alcançava quando realizava as mesmas atividades dos adultos, tornando-se capaz de viver sem os cuidados exclusivos da mãe ou da ama.

Ariès (1981) ainda nos chama a atenção para o fato de que já no século XVII, é possível perceber uma mudança considerável no modo de perceber a criança, quando essa não partilha mais das mesmas experiências adultas, aprendendo as coisas da vida com eles. Ela passa a ser mantida à distância, em uma espécie de clausura: o colégio, até ser lançada no mundo. É importante destacar que, ao afirmar a inexistência de um sentimento de infância na Idade Média, o autor não aponta para a falta de afeto, abandono ou negligência por parte do adulto para com a criança, mas sim para a ausência de uma consciência ou do reconhecimento das especificidades que são peculiares à infância e que distinguem a criança do adulto.

No entrelaçar dos fatos históricos, Rizzini (2008, p. 23) acrescenta fios discursivos nessa grande trama sobre as infâncias ao afirmar: “É em meio às grandes transformações econômicas, políticas e sociais, que marcam a era industrial capitalista do século XIX, que o conceito de infância adquire novos significados e uma dimensão social até então inexistente no mundo ocidental”. Muitos acontecimentos ocorreram de forma a influenciar essas mudanças, como, por exemplo, o desenvolvimento urbano, as reivindicações populares, o trabalho da mulher, a transformação das funções familiares, as ideias de infância e as condições socioculturais para o desenvolvimento das crianças.

Essas mudanças ocorridas no seio da sociedade deram origem a uma nova ordem em todas as instâncias da vida, implicando no estabelecimento de relações até então incomuns entre nós. Com a entrada da mulher no mercado de trabalho, conseqüentemente se desenhou uma nova configuração no quadro familiar, pois, com a mulher trabalhando, a demanda por instituições que assistissem às crianças enquanto estava fora de casa se tornou uma necessidade.

Acrescido às demandas insurgentes, outro aspecto a ser destacado diz respeito aos espaços antes designados às brincadeiras infantis. Com o crescimento das cidades, a rua já não era o espaço mais seguro e adequado; assim, as crianças pequenas passaram a viver cada vez mais isoladas em seus lares, quase que em uma situação de enclausuramento.

Historicamente, o atendimento institucional à criança pequena surge com objetivos meramente assistencialistas, ou seja, visando assistir apenas crianças pobres cujas mães precisavam trabalhar. Não havia uma preocupação com a promoção e o desenvolvimento de aspectos cognitivos, afetivos, emocionais e sociais nessas instituições.

Há pouco mais de 100 anos, vimos iniciar-se a educação coletiva das crianças em ambiente extradoméstico – ainda que em instituições voltadas

para a substituição do cuidado materno, que supriam uma necessidade criada pelo capitalismo, que passava a lançar mão do trabalho feminino e não tinha um olhar específico para as crianças e suas necessidades de desenvolvimento cultural (Faria; Mello, 2005).

As autoras acrescentam que ainda são muito recentes os estudos e pesquisas sobre a criança, a partir de seu processo de imersão no âmbito da educação, em contexto coletivo; destacando que somente nas últimas décadas, com a expansão do número de crianças frequentando as creches e pré-escolas no Brasil, surge o interesse por parte da universidade em empreender investigações acerca dessa área.

A partir de um grande movimento de discussões, estudos e pesquisas gerados pela inquietude, tanto de estudiosos da área da educação infantil, nos cursos de formação inicial de professores na universidade, como no contexto da formação continuada nas secretarias de educação municipais e estaduais e nas instituições de educação infantil, conduz-nos à percepção de que a perspectiva assistencialista em que a educação infantil historicamente fincava suas raízes, pouco a pouco, tem perdido seu lugar.

Caberia aqui nos debruçar sobre as seguintes questões: o que é a educação infantil? Qual a função que assume no contexto atual? E quais são os dispositivos legais que lhe dão sustentação? Para responder a essas perguntas, recorreremos a Kuhlmann Jr. (1998), quando aborda a educação infantil a partir de dois sentidos: um amplo e outro restrito. Enquanto o sentido amplo, compreende toda e qualquer forma de educação da criança pequena, seja na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que vive; o restrito diz respeito ao que a Constituição de 1988 preconiza, atribuindo à educação infantil o *status* de modalidade específica das instituições educacionais para atender a criança pequena, ou seja, a criança na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.

No Brasil, a legislação que trata da educação da criança pequena tem seu marco de consolidação nas definições da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996), no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017). Encontramos também documentos norteadores das práticas pedagógicas, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998).

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que orientam a Lei de Diretrizes e Bases e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Dessa forma, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Além disso, a BNCC e os currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (Brasil, 2017).

Conforme a LDB 9394/96, a educação infantil consiste na primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), determinando que o atendimento deve ocorrer em creches para as crianças de 0 a 3 anos e em pré-escolas para as de 4 e 5 anos e 11 meses. Esse atendimento deve primar pelo desenvolvimento da criança pequena em suas mais diferentes dimensões: afetivas, emocionais, físicas, sociais, cognitivas.

Ao buscar a promoção das diferentes dimensões humanas, entende-se que a criança não é um ser passivo, uma tábula rasa como afirmavam os comportamentalistas; ao contrário, parte-se de uma compreensão da criança enquanto sujeito ativo, que procura compreender o mundo que a rodeia e trata de resolver as interrogações/curiosidades que este mundo provoca ao mesmo tempo em que organiza seu próprio mundo.

Do ponto de vista da legislação que trata sobre os direitos da criança em termos de atendimento educacional, podemos dizer que temos avançado de forma bastante consistente. No entanto, quando nos debruçamos sobre o estudo da realidade em que as práticas institucionais de educação infantil se materializam, ela se apresenta de forma bastante incipiente. Isso nos indica o longo caminho que ainda temos de percorrer.

Assim, o breve percurso trilhado pela história da educação infantil brasileira, nesta discussão, pretende problematizar e refletir sobre os delineamentos atribuídos a essa etapa da educação a partir de concepções adotadas que implicam desdobramentos práticos: as creches carregam em sua origem o caráter da filantropia/assistência, com o único objetivo de guardar os filhos das mães trabalhadoras; enquanto isso, os centros de educação infantil que ofertam a pré-escola [como o próprio nome sugere] voltavam-se aos aspectos educativos/pedagógicos de ensinar, visando preparar as crianças para sua introdução no ensino fundamental.

Entendemos que o movimento por meio do qual a educação infantil assume contornos e configurações diversas não é fruto do acaso, mas se dá em detrimento de todo o processo sócio-histórico em que o pensar as práticas pedagógicas se objetiva em meio a um contexto de

relações mais amplas.

Os fatos históricos são reveladores da confusão e das dificuldades instaladas ao longo de décadas acerca das práticas empreendidas e das concepções adotadas nas instituições de atendimento à criança pequena, em que o par cuidar-educar, embora empregados comumente juntos, adquiriram sentidos que se distanciaram metodologicamente e epistemologicamente: cuidar remetia à ideia de assistencialismo e; educar restringia-se à compreensão de ensino/aprendizagem como antecipação/preparação para a inserção da criança no ensino fundamental. Pensar o processo de formação da criança pequena na perspectiva da indissociabilidade entre essas atividades nos leva a recorrer a Kramer (1999, p. 2):

Em termos qualitativos o trabalho realizado em creches e pré-escolas não é ainda democrático: muitas têm apenas caráter assistencial ou sanitário, que são importantes, mas não substituem a dimensão educativa, social e cultural, cruciais para favorecer o desenvolvimento das crianças e seu direito de cidadania. A educação infantil como espaço de socialização e convivência, que assegure cuidado e educação da criança pequena, não é ainda realidade das creches e pré-escolas brasileiras.

As possibilidades de superar essa cisão historicamente posta entre as atividades de cuidado e de educação remetem para o redimensionamento dos modos de conceber as especificidades da educação infantil e da infância, expressas em propostas pedagógicas que reconheçam a criança como um sujeito com identidade própria, mas em processo permanente de completude; daí a importância de uma proposta que contemple as diferentes dimensões desse sujeito: cognitiva, afetiva, psicomotora e social. Diante disso, tanto o conceito de criança como a concepção do trabalho que deverá ser desenvolvido nas instituições de educação infantil precisam ganhar maior amplitude.

Pensar a formação de leitores na instituição de educação infantil implica não perder de vista a função social que ela tem desempenhado no seio da sociedade ao longo de sua história, em que se encontra atualmente na trama de debates, discussões e de algumas práticas, uma concepção que (re)afirma a importância da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, sinalizando para a importância dos tempos e dos espaços nos quais se concretiza.

Zilberman (2003, p. 15) aponta para o fato de que os primeiros livros escritos para o público infantil foram produzidos ao final do século XVII e no decorrer do século XVIII; por serem escritos por educadores e pedagogos, carregavam um intenso didatismo educativo, ou seja, cumpriam uma função puramente pragmática, e por isso, pouco estética por si só.

De acordo com a autora, a expansão da literatura infantil está intrinsecamente ligada ao novo modelo de escola que surgiu com a ascensão da burguesia nos séculos XVIII e XIX.

A partir do início do século XVIII é que a literatura infantil começa a se delinear, tendo em vista o reconhecimento da criança enquanto sujeito com características e peculiaridades próprias, um ser diferente do adulto.

Cunha (1991, p. 23) atenta para o fato de que a literatura infantil no Brasil se inicia com obras pedagógicas, especialmente aquelas adaptadas de produções portuguesas, o que demarca a relação de dependência “típica das colônias”.

Os espaços destinados ao letramento literário

A leitura é algo que se faz presente em nossas vidas desde o momento em que começamos a "compreender" o mundo à nossa volta. Nas constantes tentativas de decifrar e interpretar os eventos que nos circundam e de compreender a realidade na qual estamos inseridos, estamos, de certa forma, lendo. É o que Freire (2001) chama de leitura de mundo, em que a leitura é anterior à leitura da palavra e constitui pré-requisito para ela. Nesse sentido, ler o mundo é com ele se relacionar nas múltiplas formas de interação, por diferentes linguagens e vivenciando os muitos sentidos e significados que se constroem na relação interessada da criança.

Assim como Soares (2002) e Kleiman (1995), dentre outros autores, partimos do pressuposto de que a atividade de leitura não se restringe ao simples ato de decodificar símbolos mecanicamente, mas implica em um processo de interpretação e compreensão daquilo que se lê, sendo a leitura um processo em construção que para além da alfabetização constitui-se ao longo da vida pelo processo de letramento: conhecer o mundo para significar o dito [e o não dito]; para compreender o discurso na sua multissemiótica; para relacionar-se pragmático e esteticamente com o lido.

Segundo Rosenblatt (*apud* Dubois, 1996, p. 14), “o significado não reside já feito no texto ou no leitor, mas sucede durante a transação entre o leitor e o texto”. Para essa autora, um aspecto importante a ser considerado no trabalho com a leitura diz respeito à postura assumida pelo leitor diante do texto. Nessa perspectiva, Rosenblatt nos apresenta duas posturas distintas assumidas pelos diferentes leitores: a de ‘reter’ o lido ou a de ‘vivê-lo’.

À primeira, a autora chama de postura *eferente*, que significa carregar, levar consigo, centrando-se o leitor, principalmente, naquilo que será levado, retido, depois da realização da leitura, sendo esta favorecida pela escola. A segunda postura é denominada de *estética*. Nela,

o leitor é absorvido pelo que sente, pelo que vislumbra e pensa, pelo que está vivendo através e durante a leitura.

A realidade tem nos mostrado o quanto é complexo introduzir a leitura de textos literários na escola a partir da perspectiva apresentada por Rosenblatt, uma vez que, por meio desse tipo de texto, é possível ao leitor assumir a postura estética. Desenvolver a postura estética requer, em um primeiro momento, que o professor tenha uma relação pessoal de cumplicidade com o texto literário e com as sensações que ele desperta e permite produzir. Essa, provavelmente, é a condição mais importante para despertar nas crianças o desejo, o prazer, a liberdade de se aventurar pelas trilhas da emoção e de todos os sentimentos que a literatura promove.

O contato desde muito cedo com as narrativas ficcionais se apresenta de forma muito natural na vida das crianças, considerando que a arte de narrar ou de contar histórias perpassa diferentes gerações; todavia, historicamente, o trabalho sistemático com a leitura literária em nossa sociedade tem estado sob a tutela da instituição escolar. É na escola que muitas vezes a criança, em especial aquela oriunda das classes sociais mais baixas, é apresentada ao texto literário.

Desse modo, poderíamos nos perguntar sobre como tem se dado esse contato da criança com a literatura. Caberia, ainda, questionarmos sobre a concepção de literatura infantil presente na instituição de educação infantil e quais são os seus desdobramentos na prática cotidiana.

Parece-nos pertinente discutir sobre tais questões, pois, como se sabe, ao longo de sua história, a escola tem utilizado a literatura como instrumento voltado para o ensinamento de comportamentos modelares, de caráter moralizante, deixando à margem seu caráter artístico, estético, imaginativo, criador, humanizador, etc.

Cosson (2006, p. 23) nos adverte de que “a questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura [...], mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em simulacro de si mesma que mais nega que confirma seu poder de humanização”.

De acordo com Góes (2010, p. 12), os estudos voltados para o campo da literatura infantil têm enfrentado duas questões fundamentais: a afirmação da existência de uma literatura especificamente infantil e a conceituação dela. Ao buscar a resposta para essas duas questões, a autora busca estabelecer um diálogo com diferentes autores/escritores, como Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Lourenço Filho, entre outros. Conclui que

não se pode negar a existência da literatura infantil que, embora voltada para a criança, não se pode evitar que os adultos também dela se agradem, dela se sirvam.

Quanto à conceituação de literatura infantil, amparada nas definições de Ezra Pound, Góes (2010, p. 13) propõe a seguinte definição: “literatura infantil é linguagem carregada de significados até o máximo grau possível e dirigida ou não às crianças, mas que responda às exigências que lhes são próprias”. É importante ressaltar que o termo "linguagem" é concebido por Góes (2010) para além do significado tradicional, no qual está resguardado o privilégio da linguagem verbal.

Sabe-se que as práticas pedagógicas evoluem em função de circunstâncias, de necessidades sociais e econômicas da sociedade, mudanças essas propiciadoras de novas práticas culturais que visam responder às questões colocadas pelas novas conjunturas. Dessa forma, no contexto atual, o trabalho com a leitura na escola necessita corresponder às demandas postas pela realidade hodierna.

Uma escola que se propõe a formar leitores competentes deve despertar e manter o interesse e o gosto pela língua escrita, possibilitando à criança descobrir suas funções e seu uso social, o que só poderá ocorrer satisfatoriamente em contato direto com materiais de leitura diversos, por meio de situações significativas, contextualizadas, diversificadas e prazerosas que impliquem as crianças na prática de ler [por prazer, por necessidade, por curiosidade].

Nos últimos anos, estudiosos no campo da leitura e da escrita vêm defendendo com bastante ênfase a necessidade de se pensar o trabalho com a leitura e a escrita desde a educação infantil, a partir do contexto de letramento. Muitos têm sido os sentidos atribuídos ao letramento, bem como à sua aplicabilidade prática.

Concebemos letramento a partir da perspectiva anunciada por Soares (2002a, p. 72): "letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social". A complexidade da sociedade moderna exige conceitos também complexos para que se compreendam seus aspectos relevantes. O conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas das atividades e não somente escolares (Kleiman, 2005).

Entendemos letramento como a capacidade do sujeito de interagir e experienciar os artefatos da cultura letrada, sendo esta formada pelo conjunto de representações, intervenções e relações na sociedade contemporânea, mediada pela linguagem escrita. Assim, são

exemplos de letramento as ocasiões em que o sujeito participa de situações comunicativas nas quais a leitura e a escrita atendem a variados propósitos.

Por conseguinte, nossa compreensão de letramento literário está ancorada na ideia de munir a criança, o jovem ou o adulto dos instrumentos pertencentes às produções literárias produzidas pelo conjunto da humanidade, levando-os a se apropriarem dos mais variados recursos de que ela dispõe: linguísticos, artísticos, estéticos, mágicos, assim como dos sons, dos movimentos, das imagens que ela invoca etc.

Cabe ao professor trabalhar o letramento, criando situações de aprendizagem em que as crianças possam observar atos de leitura que direcionam para a compreensão da língua escrita, como forma de construção de significados do mundo e da realidade social e histórica em que vivemos; brinquem de ler e de escrever; recontem o que o professor leu; antecipem o que está escrito nos textos por meio das marcas não textuais: formato, título, ilustração, capa, autor, dentre outras possibilidades.

Desse modo, entendemos que os espaços de letramento extrapolam a dimensão meramente físico-geográfica, levando-nos a pensá-los para além dos muros da escola e a ocupar também o que se convencionou chamar de espaços não escolares. Acreditamos que essa ocupação propicia um movimento de troca de saberes e de múltiplas aprendizagens que contempla a sociedade em seu conjunto, contribuindo para a formação de comunidades leitoras.

Nossa concepção sobre o espaço não escolar está baseada na definição apresentada por Frison (2010), quando o considera uma “atividade educacional organizada e sistemática, realizada fora do sistema de ensino formal, visando proporcionar aprendizagem sistemática e continuada a educandos”.

Em se tratando do “letramento” literário, este se sustentou historicamente por meio do argumento de autoridade da escola enquanto espaço de institucionalização da leitura de textos literários, porém, não estamos aqui propondo retirar do espaço escolar essa tarefa que lhe é inerente – formar leitores. Partilhamos da ideia de Cosson (2009, p. 23) quando afirma que “devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”.

Defendemos que o processo de formação de leitores, na perspectiva do letramento literário, se amplie de modo que a escola possa ocupar outros espaços para além dos seus muros, de forma planejada, intencional, os quais contribuam para a promoção de uma verdadeira rede de leitores. Assim, poderemos vislumbrar a efetivação dos objetivos que

Foucambert (*apud* Kleiman, 1995) nos apresenta, ou seja, “fomentar práticas de leitura em contextos não escolares implica que todas as instâncias educativas assumam a formação do leitor”.

Para assumir efetivamente seu status nas relações que ocorrem dentro e fora das instituições de ensino, o letramento literário de crianças pequenas requer a presença de mediadores, possuidores de uma experiência pessoal com atos de leitura literária que lhes permita promover, de forma apaixonante, prazerosa e consistente, o encontro entre a criança e os diferentes sentidos e imagens que ela (re)cria e (re)inventa, a partir da experiência com a literatura: sua fantasia, sua magia, o jogo de prosa e de poesia, em que as melodias e a sonoridade ecoam no complexo espacial, propiciando a ampliação do universo cultural e social dos sujeitos humanos.

É imprescindível que no processo de elaboração de suas propostas pedagógicas, as instituições de educação contemplem, de forma bastante contundente, o desenvolvimento das diferentes linguagens pelas crianças: oral, escrita, plástica, musical, corporal, pictórica, etc. Tendo em vista que tais linguagens atuam como porta-vozes nas relações que a criança estabelece tanto com o seu universo interior como com o exterior, interagindo com os objetos do mundo natural e social. Nessa interação, ela busca apreender esses mundos, (re)construindo e (re)elaborando seus saberes e tomando consciência de si mesma e do outro.

É importante que o professor possua esse conhecimento e tenha clareza de que a criança estabelecerá relações entre a ficção e seus conteúdos internos e externos: conflitos, rejeição, angústia, medo, prazer, satisfação, desejo, etc. Essas relações devem encontrar os diferentes espaços, linguagens e formas para se fazerem representar e significar.

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao abordar as experiências que as crianças da educação infantil devem vivenciar, indicam a importância da utilização de diferentes espaços, através dos quais as aprendizagens infantis podem brotar.

Isso implica que busquemos redimensionar a concepção de determinados aspectos que são essencialmente determinantes no processo de formação de crianças leitoras, como aquele relacionado ao espaço físico em que as atividades de leitura são desenvolvidas.

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. Elas necessitam também ter acesso a espaços culturais

diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins (Brasil, 2009, p.15).

Cabe ainda destacar que o referido Parecer também expõe de forma incisiva a atenção que deve ser dada ao desenvolvimento do trabalho com a linguagem verbal oral e escrita na educação infantil, concebendo-a como elemento da cultura humana que serve de ferramenta básica no processo de sociabilidade humano-cultural, tencionando promover a capacidade de expressão de ideias, sentimentos e imaginação.

A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado (Brasil, 2009, p.15).

Os espaços da sala de referência ou da instituição de educação não podem se transformar em uma redoma, único lugar em que professoras e crianças se sentem seguras e confortáveis para exercer atos de leitura. É preciso ampliar os ambientes de leitura, não apenas de leitura da palavra, como dizia Freire (2001), mas também das possibilidades de leituras que outros ambientes podem fornecer ou favorecer.

Uma praça pública, um parquinho situado fora da escola, a sombra de uma grande árvore, uma estação de trem, a margem de um riacho, a areia da praia, podem, dentre outras tantas possibilidades, se constituir nesse ambiente em que, através da roda de leitores, a criança pequena é levada a indagar sobre as coisas do mundo, a recriar esse mundo, transformando-o no palco onde objetos do mundo exterior à escola possam compor a magia, o fantástico que é capaz de criar, junto à professora e aos seus pares.

Nessa perspectiva, como enfatizam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2023), a professora precisa saber gerenciar ambientes de aprendizagem multifacetados, nos quais nem todas as crianças precisam estar na mesma página ao mesmo tempo, podendo trabalhar em coisas distintas, em tempos diferentes.

É importante chamar a atenção para uma importante questão: as possibilidades de situações significativas de aprendizagem, mediadas pela leitura literária, somente alcançarão

os objetivos de formar leitores na perspectiva do letramento literário quando são pensadas, desejadas e planejadas pelas crianças junto às professoras.

Pensamos que não tem sentido as professoras saírem com um grupo de crianças da instituição de educação infantil, buscando ocupar outros espaços sem que exista uma ação compartilhada por todos, sem um sentimento de cumplicidade do grupo a respeito da atividade que irão desenvolver, quais serão os procedimentos, o que cabe a cada um fazer e qual a finalidade.

Não podemos esquecer também de que uma proposta dessa natureza não poderá apresentar o sucesso desejado quando não contempla a presença de outros atores para o seu desenvolvimento, como os pais, assim como outras pessoas da comunidade que poderão ser convidadas a participar. Trata-se de uma dinâmica pensada a partir da ênfase no deslocamento espaço-físico-geográfico de forma organizada, intencional e compartilhada, em que a liberdade de expressão, interação, de troca entre crianças, professoras, pais, comunidade e meio ocorra em um movimento de significação, de aprendizado e de ampliação das experiências já adquiridas e daquelas que ainda o serão, promovendo o desenvolvimento cultural das crianças.

Ao tratar sobre o desenvolvimento histórico da consciência, Leontiev (2004, p. 99) sublinha que “todo reflexo psíquico resulta de uma relação ação, de uma interação real entre um sujeito material vivo, altamente organizado e a realidade material que o cerca”. Ou seja, os processos cognitivos se desenvolvem a partir do movimento sócio-histórico que são constituídos e constituintes do complexo das relações sociais.

A linguagem se mostra não apenas um meio de comunicação, mas um objeto de admiração, como espaço da criatividade. Misturada à vida social, a leitura literária precisa ser considerada pela comunidade, por constituir uma prática capaz de questionar o mundo já organizado, propondo outras direções de vida e de convivência cultural. Em sociedades ágrafas, circulam textos literários orais, por meio de brincadeiras com sons das palavras, contações de histórias, além das criações de imagens desenhadas ou esculpidas. Tais práticas ocorrem também hoje no mundo letrado, entre sujeitos alfabetizados ou não, o que permite que se amplie o universo da interação leitor-texto (Paulinho, 2014). Nessa direção, o letramento pode ser consolidado na escola e para além dela entre os sujeitos, na constituição de si e dos outros (Santos, 2019). Tais concepções são basilares nas propostas de ações pedagógicas no âmbito da educação infantil.

Considerações finais

A partir das discussões suscitadas neste texto, buscamos apontar algumas inquietações no sentido de pensar os rumos a serem tomados no trabalho com o letramento literário da criança pequena, em espaços escolares e para além destes.

Faz-se necessário compreender que as ações pedagógicas precisam partir do princípio da intencionalidade, que é intrínseco à natureza educativo-pedagógica, ou seja, uma ação planejada, organizada e sistemática. Isso decorre da concepção de que a sociabilidade humana é fruto de uma intervenção qualificada do outro mais experiente, seja esse outro uma criança ou o adulto.

Entendemos que pensar o letramento literário da criança na educação infantil requer que nos apropriemos de alguns saberes fundamentais que vão desde a forma como concebemos a infância, compreendendo-a como processo permanente de construção, e a criança como um sujeito situado sócio historicamente, possuidor de direitos, desejos e interesses que lhe são próprios. Nesse sentido, cabe à literatura infantil se constituir no instrumento de promoção das diferentes formas de ser, de sentir e de significar da criança, visando, sobretudo, a descoberta de si mesma e do outro e a compreensão do mundo em que se vive, na medida em que se torna capaz de resolver seus conflitos internos. Assumir a literatura enquanto experiência que, acima de tudo, necessita de ser estética e que, ampliando o letramento literário das crianças, está a humanizá-las na concepção freiriana de estar com o mundo, não somente nele.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Spicione, 1997.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394/96. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

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

BRASIL. **Lei nº 13.500**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: MEC/SEF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parecer CNE/CEB nº:20/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Brasília, DF, p. 22, nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). Brasília, DF: MEC, 2017.

BRITTO, L. P. L. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana L. G. de; MELLO, Suely A. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1991.

DUBOIS, M. E. **Leitura, escrita e formação docente**. Trad. Francisco B. Peixoto. **Jornal do Alfabetizador**. Porto Alegre, RS: Editora Kuarup, ano VIII, nº 46, p. 13-15, 1996.

FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRISON, L. M. B. **Auto-regulação da aprendizagem: atuação do pedagogo em espaços não-escolares**. 2006, 342f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

GÓES, L. P. **Introdução à literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Paulinas, 2010.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KLEIMAN, Â. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KRAMER, S. O papel social da educação infantil. **Revista Textos do Brasil**. Brasília, ed. N° 7, 1999.

KUHLMANN JR., M. Educando a infância brasileira. *In*: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 469-496.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 1ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 2004.

MOREIRA, W. Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. **Janus**, Lorena, ano 1, n. 1, 2º sem. 2004.

PAULINO, G. **Leitura literária, Glossário Ceale**. *In*: FRADE, I. C. A.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (orgs). Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em: 19 jan. 2026.

RIZZINI, I. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, J. N. **O trabalho com gêneros textuais na feitura de si e do outro: memórias de professores alfabetizadores egressos do PNAIC**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2019.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002A.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, 2002b, p. 143-160.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Ed. Global, 2003.

Recebido: janeiro/2026.

Aprovado: maio/2026.

Publicado: junho/2026.