



A LITERATURA COMO PONTE QUE LEVA A CRIANÇA AO ENCONTRO COM O CONHECIMENTO

Maria da Conceição de Souza SANTOS¹

Ana Maria Gomes de Sousa MARTINS²

RESUMO: Esta pesquisa tem por objeto de estudo a literatura como elemento fundamental para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, debatido por meio de uma revisão bibliográfica que tem, como principais referências, o Relatório “Educação: Um tesouro a descobrir”, da Unesco (DELORS, 1998); e o documento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). O objetivo geral é de analisar a literatura como elemento fundamental para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Conclui que o professor da Educação Infantil pode ajudar a transformar seu pequeno aluno em um grande leitor, de modo que ele possa: construir significados a partir de sua visão de mundo, não sendo meramente um receptor de conteúdo; estimular a fantasia, a crítica e o poder de argumentação dos alunos; tornar as crianças futuros cidadãos mais sensíveis e empáticos ao mundo que os cerca.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Pilares da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Arte. Literatura.

THE LITERATURE AS BRIDGE WHICH CARRIES THE KID TO THE ENCOUNTER WITH THE KNOWLEDGE

ABSTRACT: This research has as learning objective the literature as fundamental element to the process of teaching and learning in the Children Education, discussed by means of on bibliographical revision that has as main references the "Education" Report: An Treasure to be discovered, of the UNESCO (DELORS, 1998); and the document of the "National Curricular Common Base" (BRASIL, 2017). The general objective is to analyze the literature as fundamental element for the teaching/learning process in the Children Education. It concludes that the Children Education teacher can help to transform his little student in a big reader, so that he can: build meanings from his worldview; not being barely a contents' receptor, to stimulate the fantasy, the criticism and the argumentation power of the students; to make the children future citizens with more sensitivity and empathy to the world surrounding them.

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí; Licenciada em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí. Docente da Área de Letras Português e de Disciplinas Pedagógicas; Jornalista; Revisora Textual. Endereço eletrônico: <ceicinhasouza@hotmail.com >.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí; Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí; Especialista em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; Graduada e Licenciada em Pedagogia/Magistério pela Universidade Federal do Piauí. Docente e Gestora na Educação Básica e Docente no Ensino Superior. Endereço eletrônico: <agomesmartins@hotmail.com>.



KEYWORDS: Children Education. Pillars of the Education. National Curricular Common Base. Art. Literature.

SOBRE PONTES

A ponte não é de concreto, não é de ferro
Não é de cimento
A ponte é até onde vai o meu pensamento
A ponte não é para ir nem pra voltar
A ponte é somente pra atravessar. (Lenine)

A imagem que nos remete à influência da arte – literatura, música, cinema, dança, pintura etc – no processo de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil é a de uma ponte. A ponte, esse território que interliga, une e conduz a pontos antes intransponíveis. Zona de contato, espaço de fronteira, não-lugar. Talvez a definição conceitual conduza a pensar melhor. Etimologicamente, *ponte* é uma construção que permite interligar, ao mesmo nível, pontos não acessíveis, separados por obstáculos naturais ou artificiais. As pontes são construídas para permitirem a passagem sobre o obstáculo e o transpor.

Assim, pela ponte, fazemos contatos, ligações, intercâmbios, comunicações, diálogos e encontros. A ponte é uma boa metáfora para a ideia de travessia do desconhecido para o novo. Algo mais complexo do que ligar um ponto ao outro. Para ADAD (2011), tal deslocamento separa, diferencia os que já fizeram a travessia daqueles que ainda não a completaram ou não tiveram acesso a ela.

Eis um dos grandes desafios para a educação deste novo milênio: fazer pontes! Pontes que sejam capazes de possibilitar ao aluno da Educação Infantil a ampliação do seu conjunto de experiência humana (ser, conviver, fazer e conhecer). Para Jacques Delors (1998), coordenador do Relatório para a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), da Comissão Internacional Sobre a Educação para o Século XXI, no livro “*Educação: um tesouro a descobrir*”, é fundamental que a Educação se organize tendo



como base quatro pilares, que são, ao mesmo tempo, suportes do conhecimento e da formação continuada; além de bússolas para orientar os rumos da educação ao futuro.

O que move este estudo é o entendimento de que a arte exerce forte influência na educação das crianças, pois representa o indivíduo e as suas experiências. Para que ela seja usada com potencial cognitivo e intelectual do aluno, o professor necessita ter sensibilidade e conhecimento da sua importância no cotidiano escolar e do seu papel no desenvolvimento infantil.

Portanto, o uso e o ensino das artes na Educação Infantil estão relacionados com os interesses dos que aprenderão, porque eles serão os autores de suas histórias, transformando a arte em parte suas vidas, fazendo dessa prática uma ferramenta educacional que contribuirá para a construção do sujeito.

Esta pesquisa tem por objeto a literatura como elemento fundamental para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, debatido por meio de uma revisão bibliográfica que tem como principais referências o Relatório “Educação: Um tesouro a descobrir” (DELORS, 1998), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Além desses documentos, o estudo toma por referência, dentre outros: Alves (2010), Larrosa (2002, 2010) e Morin (2001).

O objetivo geral é o de analisar a literatura como elemento fundamental para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. E como objetivos específicos: relacionar os Pilares da Educação para o Século XXI aos pressupostos teórico-metodológicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relativos às artes na Educação Infantil; destacar se o trabalho com artes possibilita ao aluno da Educação Infantil a ampliação do seu conjunto de experiências humanas; apresentar a literatura, dentre as expressões artísticas, como potencializadora das demais expressões para a eficiência do processo de ensino e aprendizagem.

Este texto está assim estruturado: após este texto introdutório, apresenta os Pilares da Educação para o XXI, relacionando-os aos pressupostos da Base Nacional Comum

Curricular da Educação Infantil; em seguida, traz a arte como elemento fundamental nesta etapa da Educação Básica; na sequência, apresenta a literatura como importante elemento artístico para o processo de ensino e aprendizagem das crianças; e conclui que o professor da Educação Infantil pode ajudar a transformar seu pequeno aluno em um grande leitor, de modo que ele possa construir significados a partir de sua visão de mundo, não sendo meramente um receptor de conteúdo; estimular a fantasia, a crítica e o poder de argumentação dos alunos; tornar as crianças futuros cidadãos mais sensíveis e empáticos ao mundo que os cerca.

OS PILARES DA EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI E A BNCC

Ao tomar por base o Relatório da UNESCO, a seguir, são apresentados os “Pilares da Educação para o Século XXI”, associando-os aos pressupostos defendidos pela BNCC.

O primeiro pilar apresentado aqui – “aprender a conhecer” – supõe a cultura geral, trata do prazer de compreender, de descobrir, de construir e de reconstruir o conhecimento, a curiosidade, a autonomia, a atenção. Para os relatores, não basta aprender a conhecer. É preciso aprender a pensar, a pensar a realidade e não apenas “pensar pensamentos”, pensar o já dito, o já feito, reproduzir o pensamento (DELORS, 1998).

É preciso pensar também o novo, reinventar o pensar, pensar e reinventar o futuro. A curiosidade, a busca pela autonomia, o prazer da descoberta, atitudes tão presentes nos alunos da Educação Infantil, devem permear todo processo de aquisição do conhecimento. A BNCC ratifica a autonomia da criança para (...)

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. (BRASIL, 2017, p. 38)

Assim, é fundamental permitir que as crianças explorem sozinhas diferentes elementos, sejam concretos (papel, madeira, isopor, etc) ou simbólicos – que incluem as manifestações artísticas, como música, dança e literatura, por exemplo –, por fomentar a curiosidade, o desafio pela descoberta, por fazer com que os alunos aprendam por si mesmos.

“Aprender a fazer” é indissociável do aprender a conhecer. A substituição de certas atividades humanas por máquinas acentuou o caráter cognitivo do fazer. O fazer deixou de ser puramente instrumental. Nesse sentido, vale mais hoje a competência pessoal, que torna a pessoa apta a ultrapassar obstáculos, enfrentar novas situações, trabalhar em equipe, do que a pura qualificação profissional (DELORS, 1998).

Na contemporaneidade, o importante na formação é saber trabalhar coletivamente, é ter iniciativa, é gostar do risco, é ter intuição, é saber comunicar-se, é saber resolver conflitos, é ter estabilidade emocional. É possível associar à necessidade de proporcionar aos educandos conhecimento imbuído de experiência, ou seja, teoria e prática para se transformar na práxis que dará a eles as competências e as referências para atuarem no mundo.

Para a BNCC, ao educando deve ser proporcionado:

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. (BRASIL, 2017, p. 38)

Portanto, é importante envolver os alunos em todas as etapas, permitindo-lhes decidir como será a estrutura, quais materiais serão usados, qual será a cor etc.; e conceder que participem das decisões que dizem respeito a eles próprios e que organizam o cotidiano coletivo.

Compreender o outro, desenvolver a percepção da interdependência, da não violência, administrar conflitos estão relacionados ao pilar “aprender a conviver”. Ter prazer

no esforço comum. Participar de projetos de cooperação. Perceber que o outro é fundamental na travessia, pois é com ele que se constrói o diálogo. Rubem Alves (2010), poeta, pedagogo e filósofo, acredita que a principal medida para a aprendizagem da convivência é exercer o que ele chama de “escutatória”. “De todos os sentidos, o mais importante para a aprendizagem do amor, do viver juntos e da cidadania, é a audição.” (ALVES, 2010, p. 28), diz ele. A capacidade de ouvir, a bondade, o conhecimento, o poder, a participação, a convivência, qualidade dos professores são algumas pautas que conduzem a discussão do autor:

O aprendizado de ouvir não se encontra em nossos currículos. A prática educativa tradicional se inicia com a palavra do professor. [...] O professor se apossando do ouvido do aluno (pois essa não é a sua missão?) penetrando-o com sua fala fálica e estuprando-o com a força da autoridade e a ameaça de castigos, sem se dar conta de que no ouvido silencioso do aluno há uma melodia que se toca. (ALVES, 2010, p. 27-28)

Delors (1998) argumenta que as relações devem ser estabelecidas em um contexto de igualdade e de desenvolvimento de objetivos comuns. O preconceito e a hostilidade latentes nas escolas podem ser transformados em cooperação pacífica e até mesmo em amizade. A descoberta do outro passa necessariamente pela descoberta de si mesmo, portanto, ao desenvolver nos educandos a visão abrangente da diversidade e da pluralidade, a escola orienta ao respeito e à solidariedade.

[...] se este contato se fizer num contexto igualitário, e se existirem objetivos e projetos comuns, os preconceitos e a hostilidade latente podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e até à amizade. Parece, pois, que a educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes. (DELORS, 1998, p. 97)

Assim, um dos grandes desafios da escola, paralelo ao do desenvolvimento cognitivo, é atuar no processo de reconhecimento e de aceitação das diferenças sociais, culturais, éticas, físicas e sensoriais, visto que é um espaço de convivência híbrida.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 38) defende a relevância de "Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas".

Esse direito pode ser garantido por meio de situações em que os pequenos possam brincar e interagir com os colegas. Peças teatrais, danças, por exemplo, são importantes para que as crianças convivam em uma situação em que precisam respeitar o espaço do outro.

O pilar "aprender a ser" é visto, talvez, como o mais importante, por explicitar o desenvolvimento integral da pessoa – inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa –, o papel do cidadão e a própria razão do viver. Ele trata do cuidado de si, que remonta aos gregos.

Foucault (1999), em "A Hermenêutica do Sujeito", faz um tratado baseado nos clássicos helênicos, no qual denota que o sujeito deve ocupar-se de si mesmo: "Ocupar-se de si é um privilégio, é a marca da superioridade social, por oposição àqueles que devem se ocupar dos outros, para servi-los ou ainda se ocupar de um ofício para viver." (FOUCAULT, 1999, p. 599).

De fato, o saber ser e o exercer o cuidado de si sugerem o reconhecimento da importância de entender-se não apenas na razão, mas também no afeto, na emoção, na espiritualidade, na sensibilidade, na criatividade, contrapondo a visão cartesiana que classifica e divide, que separa o sujeito do objeto, o corpo da alma, o eu do mundo e a natureza da cultura.

As propostas subjacentes nesses pilares trazem a necessidade urgente de se repensar o modelo de educação que aí está, e de construirmos pontes que levem aos inúmeros saberes que existem, bem como possibilitar o encontro com o outro, com a



invenção contínua de outras formas de existir no mundo. E que ponte é capaz de produzir esse encontro do aluno – ser aprendiz – com o objeto desejo de aprender, senão a arte – esse tipo de conhecimento baseado em sensações, em sensibilidade, em percepções, em sentimentos e em emoções?

A relação do autoconhecimento com a arte é prevista na BNCC, quando aponta a importância de o educando "Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens." (BRASIL, 2017, p. 38).

[...] arte efetivamente como uma forma de linguagem traz consequências para as práticas na Educação Infantil. Para além da mera expressão "linguagens artísticas", de uso corrente na área, essa maneira de conceber a arte e sua vinculação ao desenvolvimento convoca a uma análise crítica do que usualmente se faz e, ao mesmo tempo, permite vislumbrar outras direções que tentem escapar das abordagens excessivamente reprodutivistas ou espontaneístas. Concebendo a arte no seu dinamismo e na sua relação com o desenvolvimento, são apontados caminhos integradores, nos quais as questões de significação, a interlocução e o compartilhamento de sentidos são privilegiados. (SCHROEDER, 2011, p. 85)

Do excerto acima, é possível depreender que, dentre as "diferentes linguagens" de que trata a BNCC, a arte está inserida, e que seu caráter de multiplicidade atua no processo de ensino e aprendizagem, pois trata da necessidade e da possibilidade de os professores oferecerem aos alunos o trabalho com artes individuais e coletivas. Assim, trata do campo da sensibilidade, da emoção, das sensações, do pensamento e de todas as inúmeras possibilidades de transformar tudo isso numa forma poética e artística.

A ARTE E A EDUCAÇÃO

Sobre a arte como estratégia eficiente para o processo de ensino e aprendizagem, a BNCC defende a necessidade de a criança:

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, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. (BRASIL, 2017, p. 37)

Muita gente entende, porém, como arte, apenas aquilo que está nos museus, nas galerias, nas exposições. E que o artista é um ser dotado de inspiração, de dom. Fazer arte é transformar o ordinário, o cotidiano em extraordinário. O artista recria a realidade, cria mundos. Cada pessoa vive, cotidianamente, situações no plano de imanência que faz pensar, criar. As ideias que Deleuze e Guatarri (1992, p. 10 *apud* GALLO, 2007, p. 34) defendem sobre a criação de conceitos servem, também, ao fazer artístico: “[...] a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos.”. Como um mágico, cada ser pode moldar a realidade, conceituar a vida conforme aquilo em que acredita e a partir do que percebe, criando novas formas de ver e de entender o mundo, a vida.

Assim, deve-se trazer para a escola, um trabalho pedagógico que utilize a arte como prática reflexiva, como processo de produção de subjetividades, como produção de conceitos,

ou seja, nos métodos e nas técnicas, nas rotinas construídas, nos exercícios, nas brincadeiras, no riso, nas emoções devem estar presentes conhecimentos implícitos, que permitam nova compreensão de mundo, condições favoráveis à produção de outras formas de pensar o mundo e, quem sabe, até mesmo a transformação das diversas situações enfrentadas no cotidiano da própria escola.

Há um impasse. Como afirma Larrosa (2002, p. 20), “[...] costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre ciência e técnica [...]”, em uma perspectiva positiva e retificadora. Então, se, para o campo pedagógico, o importante é transmitir o que foi produzido cientificamente, como então incluir as experiências estéticas e artísticas no processo educativo na Educação Infantil? Como promover um conhecimento imbuído de experiências e de sensações em um currículo que privilegia o cognitivo? Como promover na escola experiências que conduzam os alunos à produção de novos conceitos, que contribuam para a aquisição de novos conhecimentos?

Para Larrosa (2002, p. 21), “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Dessa maneira, a experiência está diretamente relacionada ao que sentimos, com o que se dá ao percebermos o outro. Trata da possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto quase impossível em um currículo que privilegia o acúmulo de informações e em que o tempo pedagógico é cada vez mais fugaz.

Normalmente, as escolas tradicionais trabalham com modelos de ensino e de aprendizagem nos quais os saberes são dados como aquisição de informação e como eles serão usados dali em diante, sem a preocupação de estabelecer conexões com experiências estéticas e artísticas. É importante repensarmos o papel da escola quanto aos seus espaços, tempos, relações e métodos. Os educadores já não são possuidores de todos os saberes, aliás, as informações, oriundas das mais diversas fontes, diluem-se com a mesma fluidez com que

se apresentam. Este tempo exige outros modos de conhecer, de pensar e de ensinar. A excessiva compartimentalização do saber na contemporaneidade coloca as disciplinas como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os educandos a compreensão do conhecimento como algo integrado.

Morin (2001, p. 58) considera a necessidade urgente de se reformar o modo de conhecimento, o pensamento e o ensino: “[...] a reforma da Educação pode ser feita em cada sala de aula e seu papel é preencher a vida, é despertar para a filosofia, para a literatura, para a música, para as artes”. Ainda segundo o autor,

O século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade (*homo sapiens*), pela técnica (*homo faber*), pelas atividades utilitárias (*homo economicus*), pelas necessidades obrigatórias (*homo prosaicus*). O ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas:

- *sapiens* e *demens* (sábio e louco)
- *faber* e *ludens* (trabalhador e lúdico)
- *empiricus* e *imaginarius* (empírico e imaginário)
- *economicus* e *consumans* (econômico e consumista)
- *prosaicus* e *poeticus* (prosaico e poético). (MORIN, 2001, p. 58).

Assim, a trilogia lúdico/imaginário/poético é propulsora da arte, e a arte, como já foi dito, é ponte para o conhecimento. Essas capacidades humanas instituem novos rumos para a Educação, por se constituírem condições primárias que podem servir de suporte para a apreensão do conhecimento em meio à criação ética e estética.

Há ligação empoderadora entre a arte e a educação. Essa ligação provoca sensações, produz sentidos, leva-nos a viver novas experiências. Para Larrosa (2010), a informação é fugaz, rápida, fragmentada, e a obsessão por ela nos transforma em sujeitos reféns da velocidade, da excitação, do saber. Já a experiência demanda tempo, silêncio, espaço. Requer parar para

pensar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os ouvidos, aprender a lentidão, escutar os outros.

Histórica e culturalmente, em nossa sociedade ocidental e moderna, o que a escola quis foi um corpo dócil, estático, sem movimento. Costumamos acreditar que só se aprende estando sentado na carteira e quietos. Então, por que só as aulas de arte são prazerosas? Por que têm cores, têm movimento, têm alegria? Não há aprendizado de qualquer natureza sem atividade corporal, pois o corpo todo aprende, e todo e qualquer aprendizado se ancora nas experiências corporais. Na medida em que valorizamos apenas a mente como potencializadora cognitiva, esquecemo-nos de vivenciar a corporeidade do aprendente. Em decorrência disso, a estrutura educacional escolar se fecha para a arte e para o lúdico. Remete ao conto infanto-juvenil “Quando a Escola é de Vidro”, de Ruth Rocha (1986), que fala da urgência e da necessidade de a escola se reeducar, de rever os conceitos, de transpor os preconceitos, de respeitar as diferenças, de soltar as amarras, de derrubar os muros, de quebrar os vidros. O Firuli, aquele que vai promover tal revolução, pode ser qualquer um ou qualquer uma. Basta se permitir o poder de ser afetado.

Larrosa, em *Pedagogia Profana*, também nos convida a refletir sobre o caráter moral do discurso pedagógico, sobre o caráter sagrado que o constitui, da ausência do riso nos livros de Pedagogia e nas instituições de Educação. Propõe-nos a repensar a escola, a aula, o fazer pedagógico e a formação do professor, e nos convida a fazer uso do riso, utilizando-o como dispositivo eficaz para a dessacralização da Pedagogia.

E há momentos em que uma aula se parece com uma igreja, com um tribunal, com uma celebração patriótica ou com uma missa cultural. [...] Somente uma escola completamente secularizada e não moralista poderia permitir que o riso se infiltrasse por toda parte. (LARROSA, 2010, p. 172)

Ora, se é tido como certo que a escola precisa se relacionar com a cultura do presente, que precisa abordar dos seus espaços essa prática de adestramento, é preciso, pois, pensarmos em um entrelugar de diferentes culturas e lógicas, em que os alunos possam se ressignificar, fazerem-se críticos e criativos, dialogando e afirmando sua diferença de pensar, de dizer, de escrever e de ler o mundo.

A partir deste ponto, fazemos um recorte especial, destacando a literatura, por compreender que, a partir dela, há a possibilidade de promoção do olhar e da escuta sensíveis, e de ampliação do potencial criativo e cognitivo.

A LITERATURA COMO PONTE

“É à literatura [...] que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades”, afirma Lajolo (1997, p. 59). O texto poético eleva a criatividade, aproxima o ser aprendiz das demais artes porque o capacita a exercê-las. A literatura contribui no desenvolvimento de um pensamento criativo, proporcionando a produção de outros textos poéticos, de pinturas, de desenhos, de músicas, de artes cênicas etc. Assim, a leitura literária funciona como ponte, por meio da qual o educando tem contato com novas ideias, pontos de vista e experiências, recriando-as nas mais diferentes formas estéticas.

A poesia não se resume a um código ou a um conjunto de informações assimiladas, mas institui movimentos, faculta transformações. Tem textura, potência. Ela pode, portanto, ferir, comover, provocar compaixão, medo, raiva, ternura, alegria, prazer.

O texto, naturalmente, faz ver, comunica uma visão, ensina a ver as coisas de certa maneira, transmite perspectivas, mostra a realidade a partir de certo ponto de vista, a partir de certa distância, enfatiza certos perfis e esfumaça outros, distribui cores. [...] Ler [...] é olhar ativamente, olhar com olhos múltiplos e interessados, saber utilizar 'a diversidade das perspectivas e das interpretações nascidas dos afetos'. (LARROSA, 2002, p. 27-28)

Enfim, a literatura não se restringe a um amontoado de letras distribuídas em um determinado espaço como o papel, pois, no momento em que há um leitor que a lê, a palavra, antes descansando na página, é ocupada ao mesmo tempo em que ocupa um corpo vivo, denso. O texto, ao ser lido, é encarnado; e a poesia, ao adentrar o corpo do leitor, confere sensações, sentidos: relação forte entre leitura e corpo, em que o texto suscita o estranhamento, promove sensações, distancia do modo comum de perceber o mundo, levando o corpo a uma nova dimensão: infinito universo de sensações, de emoções a serem experimentadas, exploradas, reinventadas por meio de outras formas de expressão artística.

Na BNCC, a literatura, dentre as artes, é destacada:

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, *de forma particular e especial, com a arte literária* e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2017, p. 134)

A experiência da leitura permite que, no diálogo com as palavras, sejam provocados no leitor deslocamentos e transformações, metamorfoses. O texto, nesse entendimento, não seria subjugado pelo leitor, nem utilizado como aparelho de aprendizagem: o leitor é quem seria atravessado pela corporeidade das palavras, pelo seu jogo de sentidos. Assim, a literatura proporciona o inusitado, o efeito do estranhamento, uma vez que o que foge aos olhos de quem lê é o que leva o leitor a um lugar não previsto, a uma desterritorialização.

É lugar-comum chamar a esses processos de desterritorialização de “[...] a viagem da leitura”. Para Larrosa (2010, p. 24), significa “[...] saber interiorizar-se jovialmente por territórios inexplorados, saber produzir sentidos novos e múltiplos.”. Ou seja, a arte literária serve como estímulo para o pensamento e para a criação artística. Pode ser vivida em sua dimensão sensorial, o que permite a produção de efeitos de estranhamentos no corpo do leitor, acontecidos no contato com os deslocamentos produzidos no interior do texto, com a densidade, a experimentação da palavra escrita e o encontro entre os corpos.

Monteiro Lobato foi o primeiro escritor brasileiro a acreditar na inteligência da criança, na sua curiosidade intelectual e capacidade de compreensão (SANDRONI, 1987, p. 58). Foi muito importante que o autor tenha explorado a inteligência das crianças por meio de sua literatura. As crianças, em suas diferentes faixas etárias, passam por processos de aquisição de conhecimentos e também desenvolvem sua capacidade cognitiva em tempos diferentes, cabe ao adulto – escritor, professor – saber adaptar a linguagem, a fantasia e o vocabulário para que sejam adequados ao público.

A literatura é entendida como arte literária, porque tem o seu caráter de satisfação das necessidades criadoras e imaginativas das pessoas, o que reflete o prazer de embarcar na fantasia das obras literárias, dado que, inevitavelmente, as pessoas estão sempre utilizando a imaginação para criar situações e objetos concretos ou abstratos e encontram na literatura uma forma de satisfazer essa necessidade de fantasia.

A literatura também tem seu caráter pedagógico, porque há, nela, a possibilidade de aquisição de um conhecimento intencional, portanto, temos a possibilidade de conhecer os sentimentos e a sociedade em que vivemos, e, por meio dessa tomada de consciência, tomamos uma posição diante desse mesmo mundo, e, se tivermos uma visão diferente sobre ele, somos capazes de compreender o mundo e a nós mesmos.

Cavalcanti (2002) diz que se “pedagogiza” a literatura na sala de aula. Pedagogizar a literatura é conduzir a percepção da leitura dos alunos, e isso priva o leitor da fruição dos livros, priva a construção dos possíveis significados de acordo com a sua visão de mundo. Esse efeito retira a capacidade de viver a fantasia e seus desdobramentos em nome de algum conhecimento intencional e moralizante, fazendo com que o caráter plurissignificativo da literatura seja desperdiçado.

A escola pode contribuir para apresentar a literatura aos pequenos leitores como algo que deve gerar mais do que conceitos, pois deve provocar, remexer e desconstruir o já estabelecido para criar novas ordens, formando leitores simbólicos. O discurso do adulto deve ser adaptado para uma linguagem mais atrativa para o público infantil, no que diz respeito, por exemplo, ao vocabulário e à forma do texto. Deixar de maneira menos óbvia o caráter moral e pedagógico dos livros, e explorar, junto aos leitores, as cores, texturas, fontes, diagramações, ilustrações e as demais características dos livros infantis, que, muitas vezes, não são feitos apenas para serem lidos, eles assumem o arquétipo de brinquedo e viram castelos, carros, bonecos, explorando dobraduras e encaixes, e outras artimanhas que estimulam a fantasia e as sensações nas crianças, e é a partir daí que se forma um leitor sensível.

Para resgatar a dimensão lúdica e prazerosa da literatura, o trabalho com leitura deve ser desenvolvido em todas as disciplinas, em todas as atividades que envolvam o processo de ensino e aprendizagem, porque a leitura não é uma tarefa apenas de Língua Portuguesa. Cada disciplina deve considerar de que maneira o seu conteúdo pode contribuir para o desenvolvimento da leitura. Mas não basta ter um planejamento conjunto, que envolva a leitura de forma global, se a escola não for composta por profissionais que sejam leitores. Para formar leitores, é preciso ser leitor. Os professores, por exemplo, que estão na ponta desse processo, podem se organizar para formar um clube de leitura, realizar atividades de leitura



similares às de seus alunos. Um encontro pedagógico pode ir além de ser meramente um planejamento, pode ser um espaço de trocas de experiências de leitura.

REFLEXÕES FINAIS

A arte e nada mais que a arte! Ela é a grande possibilitadora da vida, a grande aliciadora da vida, o grande estimulante da vida. (Friedrich Nietzsche)

A arte dá autonomia e liberta, dá um novo sentido à existência humana, formando indivíduos para além das disciplinas convencionais, favorecendo a construção da corporeidade, dos sentimentos e da espiritualidade. É, também, responsável por construir pessoas mais críticas, no sentido da descolonização do pensamento e da existência, capazes de criar, de fruir, de espantar-se e de inventar novos mundos, outros modos de existência. Educar com arte significa estimular a criatividade, a sensibilidade e a capacidade de aprender de forma lúdica, imaginativa e poética; enfim, é construir pontes que tornem possível a produção do novo.

Quanto à literatura, dentro desse universo da Educação Infantil, trata-se de arte multimodal em palavras, imagens, sons e texturas que se associam para construir sentidos. É uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo das crianças. Além disso, ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

É indispensável que o profissional da Pedagogia seja um leitor do mundo e dos livros para lidar com a manifestação formativa da literatura, na qual pode se deparar com os aspectos tradicional, pedagógico e moralizante da literatura: em algumas ocasiões a imersão do leitor no texto literário é tanta que pode trazer sensações positivas ou negativas a partir da sua percepção do impacto da semelhança entre representação literária e as particularidades da sua vida pessoal, cultural e social. E é aqui que o profissional pode ajudar a transformar seu pequeno aluno em um grande leitor, de modo que ele possa: construir



significados a partir de sua visão de mundo, não sendo meramente um receptor de conteúdo; estimular a fantasia, a crítica e o poder de argumentação dos alunos, pois é a partir daí que ele percebe que pode ajudar a melhorar o mundo ao redor; tornar as crianças futuros cidadãos mais sensíveis e empáticos ao mundo que os cerca.

REFERÊNCIAS

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *Corpos de rua: cartografia dos saberes juvenis e o sociopoetizar dos desejos dos educadores*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

ALVES, Rubem. *Educação dos sentidos e mais*. Campinas, SP: Verus Editora, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 mar. 2020.

CAVALCANTI, Joana. *Caminhos da literatura*. Literatura Infante Juvenil e seus Caminhos. São Paulo: Paulus, 2002.

DELORS, Jacques. *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). São Paulo, SP: Cortez Editora, 1998.

FOUCAULT, Michel. A hermenêutica do sujeito. In: *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2007.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 19-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em:



<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a Educação*. Trad. Semiramis Gorini da Veiga. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

ROCHA, Ruth. *Quando a escola é de vidro*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.

SANDRONI, Laura. *De Lobato a Bojunga: as renaixenças renovadas*. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil. *In: Leitura: Teoria & Prática – Associação de Leitura do Brasil (ALB)*, p. 77-85, e-ISSN: 2317-0972. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/9/9>. Acesso em: 1 mar. 2020.

Envio: Agosto de 2020
Aceite: Março de 2021