

## INFÂNCIAS NO CONTEMPORÂNEO: PEDAGOGIA, LEITURA DE LITERATURA E SUAS DISFUNCIONALIDADES

Luan Sávio  
Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro  
Naila Portugal  
SESC RJ

### Resumo

A seguinte questão faz emergir este trabalho: De que maneira a leitura de literatura pode ser entendida como arte e como lançamos mão dela? Entendendo que não há uma resposta natural buscamos na intercessão com Meirelles (1984), Dias (2011), Rilke (2011) e Andruetto (2013) pensar uma literatura disfuncional e não moralizante. Como arte produtora de efeitos singulares que atravessam e constituem seus leitores. Neste caso, nas rodas de leitura com turmas do último ano da educação infantil. A intercessão com Foucault (2009) e Qvortrup (2011) foi imprescindível para não descolarmos a função social da escola, o modo como as crianças se inserem nela e como a educação produz assujeitamentos. Ou seja, esses momentos de leitura são pensados e feitos com as crianças. O objetivo é colocar em evidência uma experiência didática, pedagógica e escolar que seja um deslocamento ao saber-poder que faz das infâncias uma fase de cuidado à custa da padronização, comportamento e silenciamento. Como se a criança não fosse capaz de pensar sobre a própria existência e não produzisse demandas e desejos singulares, mesmo no coletivo da sala de aula.

**Palavras-chave:** Literaturas, infâncias, educação infantil, resistências.

### Introdução

Este trabalho emerge de um movimento de encontros e conversas entre dois pedagogos/professores que, trabalhando em redes de ensino diferentes, reúnem-se desde a graduação para colocar em análise suas práticas docentes. Neste caso, especificamente tensionando os fazeres pedagógicos das turmas de educação infantil de um dos autores deste texto. O que a nós têm sido posto como uma demanda do senso comum é a de que as crianças precisam ser alfabetizadas cada vez mais cedo, desde a tenra idade, como se isso fosse garantia de largar na frente no processo de escolarização e de formação. Será que alfabetizar o estudante na educação infantil, realmente oferece alguma certeza de êxito em futuras disputas de postos de trabalho?

No encaço desta questão, debruçamo-nos a pensar como o último ano da educação infantil pode ser um espaço mais lúdico e livre sem perder o caráter formativo. A nós interessa colocar em xeque a função moralizadora dos livros intitulados como infantojuvenis, que são feitos em massa nas esteiras das prensas das editoras. Ou seja, a literatura em muitos momentos é tão somente uma ferramenta da alfabetização, que tende a preparar os discentes para a interpretação textual dos livros didáticos nos anos posteriores da escola.

Por exemplo, os clássicos dos irmãos Green ou Charles Perrault são datados. Ou seja, os autores sistematizaram pela escrita um conjunto de histórias orais que à época tinham um intuito específico para seu tempo. Hoje é possível encontrar releituras e adaptações que simplificam as narrativas, retirando da obra os conflitos que abordam, criando caricaturas desses clássicos. Também há livros que se dedicam exclusivamente a apresentar as vogais, os números e enredos escritos com poucas sílabas, sendo ou não paradidáticos. Outro aspecto que marca essas obras muitas vezes é uma ilustração, que diante de certas literaturas, não possui nenhuma preocupação com a estética. Haja vista que a ilustração aguça um olhar, reforçando ou desconstruindo estereótipos e o discernimento do que é belo.

Em que sentido a leitura de literatura em sala de aula é refratária a essa pedagogização? Como lançamos mão dela? Quais apostas éticas, estéticas e metodológicas fazem possível, lúdico e interessante o encontro entre docente, discente e a leitura de obras literárias? Como criar um espaço de aprendizado por meio do encontro da literatura e que não torne a educação infantil numa pré-alfabetização?

## **Metodologia**

O caminho metodológico pelo qual passa este trabalho consiste na discussão conceitual para pensar como os estudantes, desde a educação infantil estão inseridos na sociedade e tornam-se sujeitos (FOUCAULT, 2009). Demandas, saberes técnicos, pedagógicos, senso comum, discurso legal e as políticas públicas articulam e possibilitam essa produção discente. Que dentre outras coisas, justifica um investimento em um projeto de futuro.

Concomitantemente, colocaremos em evidência uma experiência com a leitura de literatura em sala de aula na educação infantil pensada para além de um instrumento alfabetizador e cumpridor de uma resposta de tais demandas e saberes. Deste modo a intercessão com Dias (2011, 2010), Rilke (2011), Branco (2010) e Meirelles (1984) nos dá pistas de como a literatura é uma possibilidade de intervenção estética, pautada na arte e que se desloca das demandas de uma educação vinculada unicamente ao mundo do trabalho e a padronização das condutas.

## **A produção do sujeito na educação infantil**

A educação formal estabelece o momento em que o estudante precisa aprender o conteúdo; ao mesmo tempo em que define quando a criança deve comer, ir ao banheiro e brincar. Um

paradoxo: Enquanto a escola emerge como um espaço de controle, criação de regras e cerceamento é também um lugar de prática de liberdade. Mas, qual ideia de liberdade perpassa as práticas escolares na educação infantil? Não seria a contenção dos comportamentos em nome de um livre-arbítrio e convívio? É possível perceber um exercício de poder e assujeitamento que se cumpre na vida social.

Quando definimos o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações dos outros, quando as caracterizamos pelo "governo" dos homens, uns pelos outros - no sentido mais extenso da palavra, incluímos um elemento importante: a liberdade. O poder só se exerce sobre "sujeitos livres", enquanto "livres" - entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. (FOUCAULT, 2009, p. 244)

A educação infantil como aparelho social é o *locus* privilegiado de controle da infância. A pedagogia acaba sagrando-se como uma ferramenta para tornar crianças em sujeitos estudantes, que precisam trafegar em meio a essa liberdade de regras, deveres e obrigações. Deste modo, a escola opera por um ideário pautado pelo segundo artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando diz que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Este norte, presente no discurso legal, engloba a escolarização desde a primeira etapa e é um anúncio de seu objetivo. Para além, “enquanto o sujeito humano é colocado em relações de produção e de significação, é igualmente colocado em relações de poder muito complexas” (FOUCAULT, 2009, p. 232). Os processos de ensino-aprendizagem são engendrados e atravessados por diversas políticas públicas e toda a comunidade escolar: Responsáveis, professores, diretores, inspetores, merendeiros, vizinhos e discentes por exemplo.

A educação formal, escolar, para além do discurso legal que o define, não é composto somente de conhecimentos e competências. Também de um modo de vida capitalista, hegemônico e contemporâneo.

Assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamentos, aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, perguntas e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do ‘valor’ de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal) (FOUCAULT, 2009, p. 241).

O processo acima fala da produção de um corpo discente. Ou seja, o enquadramento oriundo da

vida escolar se arraiga na dimensão dos afetos, dos desejos, das aspirações, definindo as formas por meio das quais as crianças vão se constituindo sujeitos e relacionam-se com o mundo. O aprendizado é entendido como um processo de assimilação de regras, conteúdos escolares e formais que estão em disputa com os saberes e experiências das crianças que extrapolam os muros da escola.

Qvortrup (2011) nos coloca a pensar, quando sublinha que “todos os eventos, grandes e pequenos, terão repercussões sobre as crianças, como parte da sociedade; e, em consequência, elas terão reivindicações a serem consideradas nas análises e nos debates acerca de qualquer questão social maior” (QVORTRUP, 2011, p. 202). O que está em voga aqui são as relações de poder. As crianças são pivôs de uma série de atravessamentos dos adultos. Estes definem como essas devem sentir, aprender, se comportar e quais cuidados precisam. Trata-se de uma rede de proteção que torna o infante alguém sempre passivo aos querereres dos adultos.

Para nós, portanto, é caro e imprescindível criticar tanto o silenciamento da voz das infâncias na educação infantil, quanto o *status quo* de que as crianças são o futuro. Enquanto estas são sujeitadas por uma educação formal para lograrem êxito, são parte do mundo contemporâneo e por isso, “é possível e necessário conectar a infância às forças estruturais maiores” (Qvortrup, 2011, p. 200). As relações de poder criam tutelas e multiplicam saberes que cravam o que é melhor enquanto assujeita. Criam certa apatia e paralisia que impossibilitam as crianças de serem autores e inventores de suas próprias histórias, ignorando muitas vezes suas diversidades, necessidades, especificidades e desejos.

A proposta não é fazer um juízo de valor quanto à função do adulto que não sendo criança pode não saber como representá-la, contemplá-la ou atendê-la. Muito menos desqualificar a função social da escola. Intentamos, por este meio, tornar visível e realçar uma experiência, lúdica, docente, discente e que opere pelo viés da arte.

### **A potência criadora da arte e um encontro com a literatura**

A experiência posta aqui é a de uma educação infantil onde acontece um trabalho singular se comparada às séries posteriores, visto que não há pressões por notas, material didático e na qual há mais possibilidade de brincar e criar. Por conseguinte, o movimento não procede pela lógica da resolução de problemas, sim da aprendizagem de conceitos por meio da experimentação da ludicidade e da cooperação. Conduzida aqui através da literatura, esta experiência de educação infantil é entendida como um

espaço produzido pela “intervenção da arte” (DIAS, 2010) que “funciona como intercessora no âmbito da formação, pois a potência da arte reside na possibilidade de gerar deslocamentos” (DIAS, 2010, p. 6).

A relação tecida com os textos literários nas rodas em sala, no pátio, embaixo da árvore distingue-se da leitura solitária “como jornadas, como viagens a lugares diferentes, a outras cabeças e formas de pensar e de ver o mundo. Como abertura, como portas para outros mundos e para outros olhares” (CABRAL, 2006, p. 4).

A aposta é em uma experiência não rasa, nem menos profunda, todavia de uma leitura coletiva que provoca e convida todos a pensarem, deduzirem e expressarem suas próprias interpretações, impressões e gostos. Não é o puro e simples cumprimento de uma atividade prescrita em um planejamento, lançado numa rotina que denota o cumprimento de mais um protocolo. Trata-se aqui de um momento/tempo/espaço forjado e pensado para e com a leitura de literatura,

provocar uma parada na correria da vida diária, proporcionando uma possibilidade inventiva. Onde podemos estabelecer uma relação intensa com o texto, uma relação de entrega. Sendo a leitura, potencialmente, uma experiência de problematização, de incômodo e de descoberta. E, a partir do momento em que somos afetados, podemos engendrar uma forma de contato consigo (CABRAL, 2006, p. 135).

Com efeito, pensamos a questão da leitura no campo da educação infantil não como um enquadramento a uma etapa da alfabetização, porém como escolha estética e lúdica, constituindo uma experiência intensa e coletiva que produza efeitos singulares. A falta do interesse de um discente também é um efeito.

Do mesmo modo que não apontamos um jeito ideal de estar na roda de leitura, “não se observa tanto a essência da arte, mas, antes, todos se empenham para explicá-la a partir de seus efeitos” (RILKE, 2011, p. 133). O que emerge do encontro com a literatura em uma classe de educação infantil? Pensamos a literatura como arte, por aquilo que afeta, que move as racionalidades e os desejos. Definir arte sem limitar seus sentidos ou fadá-la a uma essência foi o trabalho de Rilke (2011) quando disse que ela “se apresenta como uma concepção de vida” (Ibidem, p. 113) e “concepção de vida é compreendida aqui no sentido do modo de ser” (Ibidem, 2011, p. 135).

A educação infantil como *lócus* de produção de modos de ser, propicia um espaço fecundo para a criação artística em sua diversa expressão. Neste caso, o encontro com a leitura de literatura na escola forja concepções de vida.

A força da leitura aqui não se encerra nela, mas dá pistas para pensar os conflitos, aparentes contradições, concomitâncias e paradoxos que tecem a existência. Rilke chama de riqueza a capacidade da criança de não desprezar as singularidades, ou seja, de não desqualificar as coisas devido a um suposto valor material.

Ouro bruto, não moedas comuns. E ela parece perder cada vez mais valor quando mais poder ganha a educação, que substitui as primeiras impressões involuntárias e absolutamente individuais por conceitos tradicionais e historicamente desenvolvidos, e estampa as coisas, de acordo com a tradição, com o carimbo de valiosas e insignificantes, desejáveis e indiferentes (RILKE, 2011, p. 136).

A isto chamamos de potência. Uma riqueza que não pode ser contada, mas sim aferida porque seu valor advém do fato de sentir e experimentar tudo ao seu redor como possibilidade.

A literatura revela um sujeito falante, fragmentado, experimentando um contato direto com o poder inesgotável, infinito, da linguagem, cujo resultado é sempre um excesso face ao uso ordinário e corriqueiro da linguagem ordinária. A criação literária não é um acontecimento banal, ela não exprime um lugar de apaziguamento, ela desvela uma modalidade de exposição ao perigo inerente ao ato de criar (BRANCO, 2010, p. 322).

### **Arte como resistência: Aspectos práticos da literatura na educação infantil**

Quais aspectos estão presentes nas obras destinadas às crianças? Em tais obras, quais comprometimentos estéticos existem? Existe uma literatura fundamental para a contribuição da formação de novos leitores? Basta folhear os livros presentes nas prateleiras das sessões infantis das livrarias para perceber que, em grande parte das obras oferecidas, possuem caráter formador, disciplinador e moralizante. Tratamos aqui como mais uma sujeição do modo da vida criança.

Tais obras desprezam as potencialidades das infâncias, enxergando-as como mera fase de preparação para a acelerada e consumista vida adulta. A cada página, se explicita a ausência do olhar das crianças enquanto produtoras de cultura, abandonando a concepção delas enquanto seres históricos e sociais. Nestes livros perpetua-se a ideia retrógrada (de vanguarda para muitos) das crianças como seres angelicais e débeis, que apenas necessitam de cuidados e docilização e não possuem critérios para escolher aquilo que lhes apraz. Aparentemente é um contrassenso pensar nesses dois adjetivos, mas vislumbra-se a beleza das crianças como anjos pintados em telas, tanto quanto o silêncio e a imobilidade.

Outro aspecto presente nessas obras é a ausência de conflitos, Crianças passam por conflitos, tristezas, mortes, separações, alegrias,



amores, preocupações, temas que apesar de polêmicos, retratam a sua presença no mundo e a força de suas trajetórias pessoais.

É perceptível o interesse e atenção que as crianças dedicam ao se deparar com tais temas, por isso é de extrema importância o olhar atento às suas escolhas. Cecília Meirelles (1984), uma das precursoras nas discussões sobre a contribuição para formação de um Brasil de crianças leitoras, escreve um pouco sobre a importância de estarmos atentos as preferências das infâncias, quando diz:

Por isso, em lugar de se classificar e julgar o livro infantil como habitualmente se faz, pelo critério comum da opinião dos adultos, mais acertado parece submetê-lo ao uso – não estou dizendo a crítica – da criança, que, afinal, sendo a pessoa diretamente interessada por essa leitura, manifestará pela sua preferência, se ela satisfaz ou não (MEIRELLES, 1984, p. 27).

Não necessariamente a criança escolherá o livro que lhe foi ofertado, ou que ao olhar do adulto parece ser interessante para ela. Assim como a literatura adjetivada como infantojuvenil pode ser insurgente, a criança como ser histórico e social que é, luta para emergir e ser ouvida com suas múltiplas vozes. Tais livros *moralizantes* também se contrapõem a concepção da literatura enquanto arte, como afirma Andruetto:

Na obra o estético subsume o ético e permite falar de uma verdade sem dogmas, e é por isso que um bom livro, embora trate de questões que nos são alheias ou reflita ideias que não coincidem com as nossas, consegue nos comover. O mundo não está de um lado e a arte, de outro. Tudo está junto, porque estamos imersos no social. Toda consciência é consciência do mundo; e, por não ser de todo clara, por não ser direta, por não ser funcional, por permanecer em algum ponto opaca é uma obra que nos fala (ANDRUETTO, 2013, p. 121).

Não há necessidade de fragmentar e dividir por áreas de conhecimentos os livros que se destinam as crianças. O mundo e a arte, não estão separados, e produzir obras que apenas se preocupam com a apreensão de conhecimentos das crianças, é instrumentalizar ou dar funcionalidade a algo. A obra literária, como resistência é disfuncional. Nas páginas que compõem as obras, em que a única preocupação é atrair os compradores de livros infantis para obtenção lucros, também estão presentes muitas cores e gravuras. O intuito é vender entretenimento e distração para crianças, distanciando-se cada vez mais da compreensão da obra literária enquanto arte. Contrapondo-se a esta ideia, Meirelles (1984), afirma:

A literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. **É uma**

**nutrição.** A crítica, se existisse, e em relação aos livros infantis, deveria discriminar as qualidades de formação humana que apresentam os livros em condições de serem manuseados pelas crianças. Deixando sempre uma determinada margem para o mistério, para o que a infância descobre pela genialidade da sua intuição (MEIRELLES, 1984, p. 29).

Acerca da crítica aos livros que são produzidos com intuito de entreter as crianças, Andruetto também aponta que “Atribui-se a literatura infantil a inocência, a capacidade de adequar-se, de adaptar-se, de divertir, de brincar, de ensinar e, especialmente, a condição central de não incomodar nem desacomodar” (ANDRUETTO, 2013, p. 59). A literatura como arte é nutrição, é resistência, é disfuncional e emancipatória. Pensar diferente disso é pedagogizar a arte e esvaziá-la, preenchendo a de significados tecnicistas. Aqueles que mediam a leitura para as infâncias, devem se atentar às potências dos pequenos leitores, sem menosprezar suas escolhas e concepções de mundo. Aliás, como falar pela criança?

Devem desprezar as censuras que são impostas as obras que tratam de temas considerados polêmicos, como afirma Andruetto (2013):

A literatura não reconhece nenhuma lei, nenhuma norma, nenhum valor. A literatura, como o demoníaco, só se define negativamente, pronunciando mais de uma vez seu *non serviam*. Tratando, certamente, da condição humana e da ação humana, oferece tanto o virtuoso como o perverso. E não se submete, ao menos em princípio, a nenhuma servidão. Nem mesmo moral (ANDRUETTO, 2013, p. 127).

Esta literatura tão disfuncional, despreziosa, se eleva e busca contribuir para a formação de crianças leitoras. Caminha contra as lógicas de produção em grande escala dos mercados editoriais que beneficia certo tipo de edição, enquanto afirma certos modos de vida. Se faz rebelde a qualquer tipo de amarra e é a que tem sido levada para os contextos das salas de aula citadas no começo deste trabalho. Há uma preocupação de nossa parte em apresentar às crianças (e deixar que manuseiem e escolham) obras literárias que se comprometem com o estético e emerge como arte.

Para isso, em cada turma da educação infantil foi criada uma lista intitulada de “Escolha um livro”. Em uma cartolina presa na parede as crianças escreveram seus nomes. Diariamente, seguindo a ordem da lista, a criança faz a marcação ao lado da sua assinatura, o que indicará a vez de escolher até três livros para serem lidos no dia.

O investimento sistemático (mesmo que disfuncional) na leitura de literatura foi causa e efeito do interesse das crianças pelo momento da leitura. A possibilidade de escolha pelas crianças e o cuidado anterior do docente em pesquisar e selecionar os livros a serem ofertados corrobora para tal interesse discente.



Inúmeras conversas surgem durante e após estes momentos de leitura coletiva. Falas carregadas de pensamento sobre a existência, morte, perda, beleza, presença, ausência, poesia... Pensamentos ditos e que não são instrumentalizados como uma cartilha, apenas expostos e debatidos, sem que haja imposição de uma interpretação. As interpretações são múltiplas, assim como os seres que as constituem.

Prova desse interesse se dá em algumas das reações das crianças diante da apresentação dessas literaturas. Certa vez, uma menina da turma disse que invadiria a escola de madrugada para roubar os livros. Outra criança chora todas as vezes que *A árvore generosa*, de Shell Silverstein é lida. Alguns livros são lidos todos os dias, mesmo que os professores estejam exauridos de tanto lê-los, as crianças persistem e reproduzem toda leitura decor. Por vezes elas preferem a leitura embaixo da árvore, do que brincar livremente no parquinho.

### **Considerações finais**

As leituras de literaturas são ferramentas para pensar a vida; Influenciam, constituem e atravessam nossa trajetória, seja docente ou discente. Em meio à rigidez das formas de assujeitamento serializadas pela educação escolar, definir a literatura como arte e qualificá-la a partir da própria experiência com o livro foi de suma importância para pensar uma didática que seja autoral mesmo que produzida em equipe. A literatura brotou como uma obra de arte e foi experienciada de maneira diferente por cada um, sendo possibilidade pedagógica possível e mais bela, que vai além das cartilhas que já desde a educação infantil restringem e formatam o fazer do professor. Emerge dessas rodas de leitura efeitos singulares em cada integrante do coletivo da turma.

### **Referências bibliográficas**

ANDRUETTO, Maria Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo: Pulo do Gato, 2013.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/96.

BRANCO, Guilherme Castelo. Michel Foucault: A literatura, a arte de viver. In: Fernando Muniz... [et al.]; HADDOCK-LOBO, Rafael(Org.). *Os filósofos e a arte*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

CABRAL, Maria do Carmo Carvalho. *Encontros que nos movem: A leitura como experiência inventiva*. (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiências e políticas cognitivas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Arte que nos move uma oficina de formação inventiva de professores. In: *33 Reunião Anual da ANPED: Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010*. ANPED, v. 1. p. 1-16, 2010.

RILKE, Rainer Maria. *A melodia das coisas: contos, ensaios, cartas*. São Paulo: Espaço Liberdade, 2011.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. *Michel Foucault; Uma Trajetória Filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

MEIRELLES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1(64), p. 199-211, jan./abr. 2011.