

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Práticas Pedagógicas e a Formação da Criança Pequena

RENATA DE ALMEIDA TORRES VILHENA

SÃO PAULO

2014

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Práticas Pedagógicas e a Formação da Criança Pequena

RENATA DE ALMEIDA TORRES VILHENA

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – Uninove, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Profª Drª Roberta Stangherlim.

SÃO PAULO

2014

VILHENA, Renata de Almeida Torres.

Literatura na Educação Infantil: Práticas Pedagógicas e a Formação da Criança Pequena. Renata de A. T. Vilhena, 2014.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, 2014.

Orientadora: Profª Drª Roberta Stangherlim

1. Educação Infantil 2. Literatura Infantil 3. Paulo Freire

LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Práticas Pedagógicas e a Formação da Criança Pequena

BANCA EXAMINADORA

Titulares

Prof^a Dra Ana Maria Saul

Examinador - PUC/SP _____

Prof Dr. José E. Romão

Examinador - Uninove _____

Prof^a Dra Roberta Stangherlim

Orientadora – Uninove _____

Suplente

Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra

Examinador– Uninove _____

*Detesto, de saída,
quem é capaz de marchar em formação com prazer
ao som de uma banda.*

*Nasceu com cérebro por engano;
bastava-lhe a medula espinhal.*

Albert Einstein

Aos meus pais,
exemplos de superação.

AGRADECIMENTOS

À minha incrível família, por seu amor sem limites, compreensão, fé e apoio incomparáveis.

À professora Roberta Stangerlim, por acreditar em mim e aceitar me guiar nesta empreitada. Obrigada por me compreender e apoiar-me em momentos tão difíceis.

Aos professores José Eustáquio Romão e José Luis Vieira de Almeida, por me iniciarem nesta jornada sem volta, em busca da transformação, e por serem fontes de inspiração e transpiração na minha escrita e vida.

Aos professores do programa cuja sabedoria e humildade intelectual enriqueceram-me de muitas maneiras, em especial ao Professor Doutor Jason Mafra, cuja simplicidade, conhecimento e compaixão superam expectativas e corroboram o valor de ser professor.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho que me propiciou tornar esta pesquisa realidade, fazendo do discurso a prática.

Aos meus amigos, sempre presentes e fontes de sanidade: vocês sabem quem são, os não nominados, e jamais esquecidos, por seu amor, carinho e incentivos.

RESUMO

Com base em referenciais freiriano e piagetiano, esta pesquisa analisa o uso da literatura infantil na prática pedagógica junto às crianças pequenas. O referencial teórico dessa pesquisa pauta-se em pensadores que entendem o homem como ser histórico e social, ser epistêmico que transforma e é transformado por sua ação e reação no meio em que atua. Compreendendo a literatura como cultura e que, portanto, integra o processo de formação da criança, busca-se investigar como docentes da educação infantil utilizam a literatura em suas práticas pedagógicas, tendo em vista o entendimento de que no espaço escolar ela é ferramenta social privilegiada na formação do sujeito. Partiu-se da hipótese de que o uso da literatura infantil por docentes que atuam junto às crianças pequenas não tem promovido processos de aprendizagem que favoreçam plenamente o desenvolvimento de capacidades humanas como criatividade, curiosidade, reflexão, assim como a possibilidade de a criança ver o mundo com ou sob o olhar do outro. A escolha da escola pública de educação infantil, universo da pesquisa, se deu pela indicação do órgão de orientação técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, sendo alguns dos aspectos de destaque, o espaço físico dedicado à sala de leitura voltada ao uso da literatura infantil; e o fato de este ser o foco de estudo do Projeto Especial de Ação (PEA). De natureza qualitativa, os procedimentos da pesquisa foram entrevista com questão aberta formulada a docentes e observação da prática pedagógica em três salas de aula. A análise dos depoimentos e dos registros de observação, constituiu-se em conteúdo para a reflexão crítica de uma realidade empírica. Como resultados deste trabalho destaca-se a importância do desenvolvimento de atividades de linguagem, oral e escrita, junto à criança pequena – inserida na primeira etapa da educação básica – e explicita-se o necessário cuidado e planejamento com o contexto, espaços e tempos destinados à implementação da ação pedagógica que, evidentemente, se dá em determinada cultura. Por fim, espera-se contribuir com as reflexões sobre possibilidades educativas e formadoras da prática de leitura junto à criança pequena em momento de interação inicial com o mundo letrado; bem como sobre práticas pedagógicas favorecedoras de uma educação para a liberdade, o que demanda que, desde cedo, a criança exerça sua capacidade de análise de textos e contextos, de criatividade e de abertura para novos olhares.

Palavras-chave: Educação infantil. Literatura infantil. Paulo Freire.

ABSTRACT

Based on Freire's and Piaget's concepts, this research examines the use of children literacy in teaching practice among small children. The theoretical framework of this research is based on thinkers who understand man as a historical and social being, a epistemic subject that transforms and it is transformed by its action and reaction in the environment in which operates. Understanding literature as culture and, therefore , as part of the process of children formation , we seek to investigate how early childhood educators use literature in their practices , taking under consideration that school is a privileged social tool in one subject formation . We started from the hypothesis that the use of children literacy by teachers who work with small children has not promoted learning processes that foster full development of human capacities such as creativity, curiosity, reflection, as well as the possibility to the child to see the world with/or under the gaze of other . The choice of an kindergarten public school, research universe , was an indication from Municipal Board of Education of São Paulo. Prominent aspects of it are the physical space devoted to reading; and the fact that literacy be focus of study in their Projeto Especial de Ação (PEA). Qualitative in nature, the procedures adopted were a formulated open question interview with teachers; and teaching practice observation in three classrooms. Statements analysis and observation records consisted in content to the critical reflection of empirical reality. The results of this study highlight the importance of language development, oral and written, to the child - in the first stage of basic education - and explicit the need for care and plan context, space and time in the implementation of pedagogical action that occurs in a certain culture. Finally, we hope to contribute with reflections on educational possibilities of reading practice with the child at an initial interaction with the literate world; as well as pedagogical practices which foster an education for freedom, which demands from the child the exercise your ability to analyze texts and contexts, creativity and openness to new perspectives.

Keywords: Child Education, Children Literacy, Paulo Freire.

SUMÁRIO

MEMORIAL	12
COMEÇO DE CONVERSA	15
CAPÍTULO I	
A NOÇÃO DE CONSCIENTIZAÇÃO E DE LEITURA EM FREIRE	23
1. A Noção de Conscientização	23
1.1. Cultura do Silêncio	25
1.2. Libertaçāo	28
1.2.1. Opressão	29
1.2.2. Dependēncia	30
1.2.3. Marginalidade	33
2. Leitura do Mundo e o Ato Crítico	36
3. Leitura do Mundo e o Ato Político	38
4. Limitações e Falsas Ingenuidades	40
CAPÍTULO II	
LITERATURA E A FORMAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA	44
1. Criança pequena?	45
1.1. Entrando na visão de mundo de uma criança pequena	46
1.2. O imagético e outras características infantis	51
2. Literatura Infantil?	54
2.1. Possibilidades da literatura	56
2.2. Limites da literatura	58
2.3. Literatura infantil na prática pedagógica	60
2.4. Literatura e liberação	63
CAPÍTULO III	
LITERATURA INFANTIL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
1. O Processo Investigativo	Erro! Indicador não definido.
1.1. Fator Gerador	Erro! Indicador não definido.
1.2. Da observação das práticas	Erro! Indicador não definido.
1.2.1. Por que observar?	Erro! Indicador não definido.
1.2.2. A quem observar?	Erro! Indicador não definido.

1.2.3. O que observar?	Erro! Indicador não definido.
1.2.4. Quando e como observar?	Erro! Indicador não definido.
1.3. Das práticas analisadas	Erro! Indicador não definido.
1.3.1. Estrutura e condições objetivas de trabalho	Erro! Indicador não definido.
1.3.2. Dos textos oficiais orientadores	Erro! Indicador não definido.
1.3.3. Dos Contextos em Sala de Aula	Erro! Indicador não definido.
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	65
REFERÊNCIAS	94
ANEXOS	99

MEMORIAL

Filha de mãe professora, uma eterna estudante, e pai engenheiro que tem a curiosidade intelectual como um dos seus maiores *hobbies*, cresci em ambiente em que a liberdade, a responsabilidade e o apreço ao que se tem na cabeça, a formação e a informação, o conhecimento, são valores fundamentais.

O mestrado em educação começa lá, na minha infância, recheada de livros, músicas, discussões e descobertas junto a meus pais e irmãos, nas criações das histórias de ninar de meu pai, nos muitos dias que acompanhei minha mãe, fazendo parte da história da educação infantil em nossa cidade, São Paulo, tanto na escola, nos passeios, nas festividades, quanto em casa, no planejamento, na reflexão e no próprio fazer organizacional de suas atividades.

Seria óbvio demais se, ao sair do ensino fundamental entrasse no magistério, ou mesmo ingressasse em pedagogia ao término do ensino médio. Não, antes vivi ainda mais intensamente os ideais da minha família de conhecer o outro, o diferente. Morei na Escócia e nos Estados Unidos, convivi com outras culturas, experimentei outras formas de se enxergar o mundo, de se relacionar e enfrentar as peripécias da vida. Voltando à capital paulistana, meus interesses pelo capitalismo, suas possibilidades, seus aspectos e, claro, seus encantos, me despertaram para a administração de empresas e, mais especificamente, por começar minha vida profissional em multinacionais com *marketing* e alianças estratégicas. Cabe aqui um interessante comentário: trabalhava focada na formação do mercado consumidor, no que nomeávamos como catequização conceitual das possibilidades de nossos *softwares* de gerenciamento – diria, hoje, uma ironia.

Apesar da área distante, nunca me afastei das discussões pedagógicas, da construção e formação de professores, que constantemente eram vivenciadas em minha casa. E foi com meu casamento, aos 23 anos, que me voltei à formação dos pequenos, voltei à graduação e, em 15 dias já estava em minha primeira sala de educação infantil bilíngüe. A paixão foi imediata e, desde então, mergulho nos debates educacionais com toda a intensidade.

Foi justamente devido à minha experiência e vivência que, em certos momentos, me vi em discussões calorosas sobre a ação intencional, ou não, dos professores que,

muita vez, fazem outra coisa menos atentar para o aspecto fundante da educação, indicado no próprio documento referencial para o currículo da educação infantil.

Educar significa [...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimentos das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23)

Eu me tornei mãe e, junto com a função, deixei de ser apenas uma profissional da área e me encontrei também como uma cliente da educação infantil. No desempenho desse novo papel, a percepção crítica foi aguçada e pude notar, no cotidiano, o movimento de ir e vir, o embate entre o propiciado nos lares e na escola, o quão é impactante a ação e a intencionalidade, ou não, de um professor.

Outra mudança: de minha atuação profissional na instituição privada, passei para a educação infantil municipal paulistana, pressupondo que, dadas as necessidades básicas dos educandos, a ação dos professores seria mais decisiva, até porque desses profissionais é exigida formação básica e continuada mais específicas.

Prossegui estudando e refletindo sobre minha ação, a prática pedagógica, as crianças, o professorado e nossos instrumentos de trabalho. Nesse caminho, cheguei ao mestrado disposta a estudar os impactos da cultura na educação, os impactos da ideologia no docente e, em decorrência, na geração que formamos.

Mais uma vez, meu caminho na pesquisa seguiu rumos que apesar das suas dificuldades, dos encaminhamentos, das bifurcações, as alterações enriqueceram-me, levaram-me a encontrar novas formas de trabalho, novas maneiras de pensar. Nesta jornada, fiquei grávida, tive outra menininha, mudei meu tema e mudei meu tema novamente, na tentativa de me alinhar com outras propostas externas às minhas e, e enfim, mudei de orientador. Meu Deus, quanta mudança! Que mudança! De repente, eu podia tudo; de repente abriu-se uma infinidade de caminhos para minha escolha e, agora, com mais conhecimentos, mais leitura e, como diria minha avó, “com muita água tendo passado por debaixo da ponte”, retomo minha caminhada na análise do trabalho pedagógico.

Como parte de minha personalidade, absolutamente comprometida e impulsionada pelas palavras de pensadores contra-hegemônicos como Paulo Freire, segui vivendo intensamente minha vida de professora e pesquisadora, em uma quase

“cruzada” pela transformação social e, portanto, decidi seguir a trilha de possíveis desvelamentos em favor da conscientização plena dos pequeninos, algo que possibilite a realização de componentes práticos e teóricos usados em sala de aula.

Ainda, não me satisfaz o que vejo e vivencio, algo me inquieta. Não acredito em submissão deliberada aos interesses de uma classe dominante, nem em má fé que visa à perpetuação da injustiça social por parte do professorado em geral. Pelo contrário, usualmente, percebo pessoas que buscam, estudam, amam, lutam e noto uma visão social de mundo que as orienta e estrutura, seja conscientemente, ou não. É nesse contexto que entendo como frutífero o desvelar de algumas das raízes da ação pedagógica. Daí, o estudo de uma das mais valiosas e constantes ferramentas pedagógicas utilizadas no ensino da faixa etária em questão: o ato da leitura junto à criança pequena¹.

¹ Neste trabalho o termo criança pequena será utilizado referindo-se à criança de zero a seis anos. Ainda que não se tenha conhecimento do termo ter sido cunhado por algum autor, observa-se, entretanto, sua presença em diversos estudos referentes à educação infantil, bem como em legislação da área.

COMEÇO DE CONVERSA

A criança, em especial a criança pequena, por sua natureza singular que a caracteriza como um ser social e histórico, sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio. As aprendizagens infantis não são frutos da simples maturação biológica, senão de complexos processos de apropriação e eventual objetivação de conhecimentos que se dão em interações culturalmente mediadas. O que há é um processo de construção de conhecimento, em que o pequeno utiliza de diferentes linguagens e exerce sua capacidade de elaborar ideias e hipóteses sobre o que procura desvendar, dar sentido. É nesse e por este processo de interação entre a criança e o mundo que se constitui a formação de seu próprio eu, de sua personalidade, que se edifica o alicerce da maneira dela conceber e ver o mundo, adotar valores e conceitos.

Vive-se hoje numa sociedade global cada vez mais complexa na qual as características constantes que a definem são a imprevisibilidade e a mutabilidade permanentes, o uso intensivo das novas tecnologias e a demanda premente de conhecimentos que inculcam nas pessoas uma aparente necessidade de adaptabilidade, criatividade, capacidade de inovação e reação positiva diante do inesperado. O desenvolvimento de uma sociedade de conhecimento impõe-se, desse modo, no mundo em que vivemos.

Neste sentido, a educação constitui um importante instrumento propulsor do desenvolvimento social, cultural e econômico, assumindo grande importância pessoal, social, nacional e transnacionalmente, ainda que não se tenha uma visão ingênua da imparcialidade da mesma.

Assim, vislumbrando o movimento de mudança e a possibilidade de desenvolvimento real, nesse contexto, entende-se que o impulso educacional, a intenção, o propósito, precisa ser apropriado pelo sujeito, o que implica a aquisição, produção e divulgação de práticas reflexivas sobre o conhecimento.

Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (2005), já alertava para a superficialidade a respeito da compreensão dos homens como seres capazes de terem a si mesmos como foco de análise e, assim, separar-se de sua ação no processo dialógico. O autor diferencia o sujeito do animal atado por sua condição, afirmando:

Na medida em que sua atividade é uma aderência dele, os resultados da transformação operada através dela não o sobrepassam. Não se separam dele, tanto quanto sua atividade. Dai que ela careça de finalidades que sejam propostas por ele. De um lado, o animal não se separa de sua atividade, que a ele se encontra aderida; de outro, o ponto de decisão desta se acha fora dele: na espécie a que pertence. Pelo fato de que sua atividade seja ele e ele seja sua atividade, não podendo dela separar-se, enquanto seu ponto de decisão se acha em sua espécie e não nele, o animal se constitui, fundamentalmente, como um “ser fechado em si” (2005, p.102).

Nunca será demais falar, pensar e defender uma educação libertadora, mesmo sendo este discurso há tempos incorporado, até pela legislação vigente, votado, inclusive, por toda uma bancada de políticos assumidamente conservadora. O *Referencial curricular nacional para a educação infantil*, de âmbito nacional, preconiza em seus objetivos mais gerais que a criança possa:

- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; (...)
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva (BRASIL, 1998, p.63).

Da mesma forma, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo também explicita diretrizes para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, divulgadas como *Orientações Curriculares - Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas*. O documento propõe que o processo educacional formal propicie:

- um pensar criativo e autônomo, conforme a criança aprende a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma idéia, um conflito, etc.;
- uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção de respostas singulares pelas crianças, em um mundo onde a reprodução em massa sufoca o olhar; e
- uma postura ética de solidariedade e justiça que possibilite à criança trabalhar com a diversidade de pessoas e de relações que caracteriza a comunidade humana, e a posicionar-se contra a desigualdade, o preconceito, a discriminação e a injustiça (SÃO PAULO, 2007, p. 15).

A experiência organizada, intencional e contínua do trabalho docente possibilita a aprendizagem de conhecimentos, procedimentos e comportamentos, o que evidencia a necessidade do letramento² como fundamental na formação da criança pequena, em condições de aprendizagem cada vez menos artificiais, porém, mais complexas e próximas ao contexto socioeconômico e histórico em que vivem.

Daí a importância da preocupação com a qualidade do que se apresenta e se lê nas salas de aula. O próprio manuseio dos portadores textuais, mesmo que os discentes ainda não saibam ler convencionalmente, permite diversificar as possibilidades de exploração do mundo pelas crianças.

Como os pequeninos poderão fazer relações, prever, analisar, diferenciar a partir de imagens e textos infantilizados, empobrecidos e reducionistas, que não ampliam o universo das crianças e, por muitas vezes, reforçam enganos e ideias preconceituosas e estereotipadas de mundo?

Foi na ânsia de se pensar e refletir sobre possíveis caminhos libertadores, mesmo no contexto de um mundo dominado pelo ideal neoliberal, pelo imediato e pelo espírito individualista, que se propôs, nesta pesquisa, a análise do uso da literatura infantil na prática pedagógica junto às crianças pequenas. Compreendendo a literatura como cultura e que, portanto, integra o processo de formação da criança e de sua consciência de mundo, busca-se compreender como docentes da educação infantil utilizam a literatura em suas práticas pedagógicas, tendo em vista o entendimento de que no espaço escolar ela é ferramenta social privilegiada na formação do sujeito.

DELIMITAÇÃO DO OBJETO DA PEQUISA

Pouca diferença se nota em termos de potencial intelectual, social ou físico entre dois adultos com dez anos de diferença se, por exemplo, um tem trinta e seis anos e a outro, quarenta e seis. Já na adolescência, quatro anos de diferença de idade, supondo-se indivíduos de treze e dezessete anos, traz consigo possibilidades físicas e sociais bastante diversas.

² “[...] fenômeno do letramento, então, 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, 2008, p. 20).

O que hoje talvez seja visto como óbvio ou mesmo natural entre os indivíduos na faixa etária compreendida pela chamada educação infantil, nem sempre assim foi entendido ou tratado. O referencial teórico dessa pesquisa pauta-se em pensadores que, entendem o homem como ser histórico e social, ser epistêmico que transforma e é transformado por sua ação e reação no meio em que atua. Dessa maneira, não só a natureza, mas também o ambiente, a vida em sociedade e a cultura configuram-se como o meio em que o sujeito se forma, se informa, se transforma e, em uma dinâmica recorrente, constrói, destrói e reconstrói.

Esta pesquisa se embasa na concepção da formação na primeira infância (até seis anos de idade), como alicerce do processo de desenvolvimento humano e, portanto, considera que o ingresso da criança numa instituição de educação infantil, a depender da forma como ela está organizada, coloca-a diante da possibilidade de novas e variadas experiências de aprendizagem que podem promover, ou não, o desenvolvimento de seu pensamento e de sua personalidade.

As práticas pedagógicas que envolvem o uso da literatura infantil, nas escolas da infância, não parecem estimular o refletir e o pensar, por reforçar a visão de mundo já veiculada nos meios midiáticos e nas instâncias sociais frequentadas pelas crianças.

Ao ponderar sobre o possível cunho reproduutor de elementos de inculcação hegemônica desde a primeira infância em sala de aula, procurou-se compreender o uso da literatura infantil na prática pedagógica e seu papel educacional formador na educação infantil em uma escola pública na cidade de São Paulo.

O trabalho com a leitura realizada em sala de aula não é compreendido como o ato mecânico cognitivo de se fazer relações entre grafemas e fonemas; ao contrário, é entendida como leitura de mundo que cerca o sujeito, independentemente de sua faixa etária. Em especial, porque aqui se busca analisar, não a situação, o método, nem mesmo o processo de alfabetização, mas as possibilidades educativas e formadoras da prática de leitura junto à criança pequena em momento de interação, ainda que inicial, com o mundo letrado. Desta maneira, traça-se um paralelo entre a situação da criança e a do adulto, ao buscar compreender texto aliado ao contexto na perspectiva do descrito na obra freiriana, bem como em aproximação infantil da lecto-escrita.

QUESTÃO PROBLEMATIZADORA

Como se dá o uso da literatura infantil na prática docente e qual a sua importância na formação da criança pequena?

HIPÓTESE

O uso da literatura infantil por docentes que atuam junto às crianças pequenas não tem promovido processos de aprendizagem que favoreçam plenamente o desenvolvimento de capacidades humanas como criatividade, curiosidade, reflexão, assim como a possibilidade de a criança ver o mundo com ou sob o olhar do outro.

UNIVERSO

De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil (1998) e legislações mais recentes, a Educação Infantil é direito da criança, dever do Estado e da família, e indicada como obrigatória a partir dos quatro anos (lei 12.796/2013). Estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases vigente (nº 9394/96) como a primeira etapa da educação básica, integra, portanto, o que é considerado como formação indispensável para o exercício da cidadania. Tem sua finalidade voltada para o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Descrita nos documentos oficiais como complementar à ação da família e da comunidade no desenvolvimento da criança, a Educação Infantil é tida como fundamental para a integração entre os pequenos, devendo ser ofertada em pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos. E é este o recorte que foi assumido nesta pesquisa.

Também, segundo nossa Constituição Federal de 1988, em seu artigo 211, §2º e a LDB, artigo 11, V, constitui responsabilidade dos municípios a oferta da educação infantil à população. Em busca representatividade maior, em termos de escolas de educação infantil em nosso país nos dias de hoje, a opção do universo para este levantamento contempla a cidade de São Paulo – tida como precursora neste segmento e polo irradiador de ideias, estratégias e modismos no que se refere à educação infantil,

desde a década de trinta do século passado. Opção feita tratou-se de observar instituição de ensino público, nomeada aqui como Escola Amarela.

A escolha da unidade escolar se deu pela indicação direta de órgão de orientação técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, como sendo bastante representativa, entre as escolas municipais de educação infantil, para um levantamento de partida, uma vez que nesta se contempla uma ampla gama da população da cidade, acolhendo alunos de diferentes origens regionais, bem como de diferentes aspectos socioeconômico e cultural. Outro aspecto levado em conta refere-se ao destaque da unidade de espaço físico dedicado à constituição de sala de leitura e o fato de ser, declaradamente, voltado ao uso da literatura infantil enquanto ferramenta de brincar e ensinar, até porque este, já há três anos, era o foco de estudo de seu Projeto Especial de Ação (PEA) o que também abarca o período compreendido para o levantamento deste estudo.

METODOLOGIA

No intuito de compreender e apreender possíveis elementos da formação da criança pequena por meio do ato de ler, esta pesquisa teve um caráter empírico-teórico, cujos procedimentos básicos foram o registro de respostas à questão aberta formulada a docentes, a observação da prática pedagógica e a reflexão crítica baseada em um estudo das categorias em Paulo Freire, conscientização e leitura, incluindo o uso de obras com estudos do referido educador e, assim, constituindo instrumental para a análise e reflexão dialética de uma realidade empírica.

Além do referencial freiriano, nesta pesquisa, para a abordagem da educação infantil, da educação pública, e, claro, da própria literatura infantil, adotam-se outros autores e, dentre eles: Ana Maria Goulart de Faria, Moisés Kuhlman, Nelly Novaes Coelho, Fúlvia Rosemberg, na busca por desvelar a intencionalidade pedagógica no uso da literatura infantil junto à criança pequena.

FUNDAMENTOS

É dentro do contexto contra-hegemônico, dialético, materialista histórico, de crítica à formação social e suas raízes nada accidentais, camufladas, que se procurará demonstrar que:

[...] o processo de massificação da produção cultural não significa uma real democratização dessa mesma produção, ainda que a maioria ainda possua alguma forma de acesso aos produtos culturais. Na realidade, tal processo de massificação redunda na produção e na reprodução da *semicultura*. Este conceito significa que a apropriação cultural é feita de forma deturpada, pois a produção subsume-se, como qualquer mercadoria, à lógica da padronização e da funcionalidade em detrimento da emancipação e da objetivação de consciências críticas (ZUIN, 1998, p. 122).

Sem a pretensão de se esgotar a temática ou mesmo ser a única visão sobre a mesma e, ciente de que o “recorte” feito nesta pesquisa pode levar a resultados modestos ante a grandeza do problema, tem-se a aspiração de desvelar e destacar, a partir de atividade cotidiana e permanente na educação infantil – o uso da literatura infantil – a possibilidade do desenvolvimento humano, do florescimento de ideais e ações originais, da efetivação da educação na perspectiva freiriana que é a de transformar.

A pesquisa está alicerçada na compreensão do desenvolvimento humano enquanto processo resultante de potencial genético e suas respostas às sucessivas situações com as quais o sujeito se defronta, no ambiente, usando os recursos que já construiu – suas competências cognitivas, linguísticas motoras, sociais. Esta dissertação busca contribuir para a reflexão sobre a questão básica da educação para a liberdade: a conscientização na importante fase do início da nossa vida e o estabelecimento de características pessoais que serão carregadas em toda nossa história de vida.

ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA

É dentro do contexto da crítica à racionalidade instrumentalizada e do problema da formação cultural, na sociedade reificada e administrada, que se discutiu o processo formador de conscientização desde a educação infantil, entendida como instância privilegiada de formação humana.

A dissertação pauta um trabalho que delineia um mapa indicador do estado em que a prática pedagógica de educação infantil, mais especificamente o trabalho com a literatura infantil junto às crianças em sala de aula, enreda efeitos na conscientização das mentes dos pequenos, na cidade de São Paulo, unidade que certamente congrega a multiplicidade cultural.

No primeiro capítulo apresenta-se o aprofundamento da temática na contemporaneidade e a tentativa de aproximar, compreender e elucidar as relações entre a noção de conscientização e a noção de leitura no processo formativo segundo Paulo Freire, bem como vislumbrar seu projeto libertador.

No segundo capítulo, a intenção foi situar o momento de vida do sujeito que aqui se fala: a criança pequena, seu imagético e suas peculiaridades. Nele também se posiciona a literatura enquanto possibilidade de comunicação, destacando limites e potencialidades enquanto prática pedagógica fundamental para a formação da criança pequena.

O terceiro e último capítulo é o momento em que se apresenta o processo de investigação, desde o levantamento inicial em campo até a notação durante o período da observação em ambiente natural das práticas pedagógicas, quanto ao uso da literatura infantil na prática de sala de aula. A proposta consiste em apresentar os dados alcançados e possíveis reflexões, no intuito de responder à hipótese levantada no início deste estudo. Comentários finais seguirão como encerramento da dissertação.

De maneira muito simples, propõe-se um convite a pensar sobre o que se observa hoje, em São Paulo, em termos da formação da criança pequena por meio do uso da literatura, considerando este momento de sua vida semeadura em comunidade futura. Sabe-se que há infâncias e infâncias, crianças e crianças, ainda que de igual faixa etária.

CAPÍTULO I

A NOÇÃO DE CONSCIENTIZAÇÃO E DE LEITURA

EM FREIRE

A ação político-revolucionária não pode repetir a ação político-dominadora. Antagônicas nos seus objetivos, se antagonizam nos seus métodos, como no uso que fazem das ajudas de que se servem (FREIRE, 2002, p. 167).

1. A Noção de Conscientização

Apesar da noção de conscientização não ser criação de Freire, ele criou, em relação ao termo, uma resignificação específica que se tornou central em sua gnosiologia. O educador, inclusive, relatou seu primeiro encontro com a palavra debatida por um corpo de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, em 1964, em sua obra *Conscientização*:

(...) Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (1979, p. 15).

Compreendida como um processo de se fazer entrar na realidade que o cerca, como possibilidade de se alcançar cada vez mais a razão de ser dos fatos, por sua permanente inquietação intelectual e predisposição à busca de conhecer, a conscientização é, em Freire, um processo dialético e, portanto, inacabado, cuja condição básica para sua realização é que seu agente seja sujeito, ser consciente, da ação e que estabeleça relações, caracterizando-o como fenômeno exclusivamente humano.

O processo não se resume ao simples distanciamento do objeto, do mundo para conhecê-lo (fato em si que nos diferencia como ser humano), mas demanda um

engajamento, uma ação proposital sobre a realidade objetivada em uma unidade indissolúvel entre ação e reflexão, a “práxis humana”, em que conhecer é atuar sobre o conhecido. Ao distanciar-se do mundo, o sujeito se constitui na objetividade e surpreende-se em sua subjetividade.

Neste entendimento, reflexão e mundo, subjetividade e objetividade não estão à parte, opõem-se, implicando-se dialeticamente. A reflexão crítica é originada e dialetizada na “práxis” constitutiva do mundo humano. Ressalta-se ainda aqui que, se por um lado, a consciência não é réplica da realidade, esta também não é, por outro lado o determinante da consciência. No trecho a seguir, Freire revela alguns aspectos sobre sua ideia de conscientização:

(...) tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (1979, p. 15).

O engodo científico de objeto cognoscível e sujeito cognoscente, na verdade, trabalha para a manutenção da apreensão parcial, superficial da realidade concreta, como se apenas tirasse “casquinhas” do universo que se busca compreender, a fim de mascarar a possibilidade real do desvelamento da essência do mundo, que só ocorre na relação com aquele que o percebe e o analisa.

Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (*ib.*, p. 15).

O homem enquanto “ser-em-situação” encontra-se submerso em condições espaço-temporais que o influenciam e nas quais ele igualmente influi. Parte-se do princípio que a aproximação espontânea do homem em relação ao mundo, não é crítica, mas ingênua. Ao aproximar-se da realidade, o homem experiencia um recorte dela, marcado por uma postura de aderência em relação à ideologia dominante. O movimento da conscientização é a possibilidade da “hominização”, a busca pela recuperação da sua humanidade, da superação de simplesmente estar no mundo, mas de

estar com o mundo; é a concretização de sua reumanização, quando o oprimido³ se faz homem-novo, inserido no processo histórico como sujeito.

É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação, que implica em “tomar distância” do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres com o mundo. Sem esta objetivação, mediante a qual igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento de si mesmos nem do mundo (FREIRE, 2002, p. 77).

A intencionalidade da consciência humana não se esgota no invólucro; sua real dimensão supera os horizontes que a circundam e é somente quando ultrapassa para além do que lhe é dado, do que está à mão é que se desvela enquanto algo a ser conhecido de fato. Neste sentido, o objeto não pode se limitar a ser objeto cognoscível, ele é, ao mesmo tempo, problema: o que está em frente, como obstáculo e interrogação. A consciência só se faz possível na dialética, na medida em que esta se perfaz ao fazer o mundo, sendo o questionamento jamais uma pergunta exclusivamente especulativa, mas provocação que incita a totalizar-se com e no mundo. A consciência se constitui enquanto consciência de mundo, pois é, simultânea e implicitamente, apresentação e elaboração dele.

O arcabouço teórico de Freire se desenvolve com vistas a dar sustentação à intervenção em uma realidade opressora. A conscientização delineia a importante função de promoção de mudança social, no sentido de desenvolver uma filosofia e método fundamentais para as transformações culturais necessárias para a libertação dos oprimidos. Oprimidos estes que, usualmente, calam-se.

1.1. Cultura do Silêncio

Em *Ação Cultural para a Liberdade*, Freire transcreve um curto diálogo com um camponês recém-alfabetizado que, ao responder por que ele não teria aprendido

³ Conceito freiriano. É definido segundo o Dicionário Houaiss como adjetivo aquele “ 1 a que se oprimiu; que sofreu ou sofre opressão (...) 1.2 dominado com brutalidade, com violência; tiranizado”

aprender a ler em momento anterior, traz a clareza da compreensão da noção de Cultura do Silêncio:

Antes da reforma agrária, meu amigo, disse ele, eu nem sequer pensava. Nem eu, nem meus companheiros". "Por quê?", perguntamos. "Porque não era possível. Vivíamos sob ordens. Tínhamos apenas que obedecer a elas. Não tínhamos nada que dizer", respondeu enfaticamente (2002, p. 73).

A cultura dominante e a dominada, dialetizando-se, obtém-se como resultado a cultura do silêncio, na qual a primeira impera e à segunda existir é apenas viver, como se as decisões não lhe pertencessem, como se corpo obedecesse a outro, ao dominador, no qual pensar é difícil, dizer ou ler palavra e o mundo são proibidos.

Não é a toa que muitos são os relatos históricos daqueles que foram subjugados, que tiveram sua voz silenciada não apenas por armas físicas, mas psíquicas e sociais que os silenciaram, os amarraram na condição de dominados. Se a fala do camponês se faz clara neste relato de Freire, inúmeros outros em outra infinitude de momentos da exploração do homem pelo homem, se fizeram e ainda se fazem realidade, como quando se questiona a um sobrevivente da Segunda Grande Guerra porque, ainda que em grande número nos guetos ou mesmo nos campos, os judeus em geral não se opuseram, caminhando quase como ovelhas ao encontro de seus algozes (ainda que se reconheça a existência de alguns focos de resistência). A resposta está no fato de que foram silenciados de suas palavras, convencidos que a eles caberia sobreviver, que se a morte era certa, melhor seria evitar a tortura no viver.

Na ação sobre outro, o grupo dominante, aquele que possui a "fala", tem em si parte do dominado e este, como totalidade dependente, tem, em sua intimidade, o dominante, em uma relação de inferioridade. Uma classe subordinada aos interesses daquela, cujo estilo de vida tende a reproduzir, uma classe que não "fala", reflete outra.

Ao mistificar, massificar e dominar cria-se e se mantém a consciência dominada, pela qual os oprimidos devem lutar contra e dizer sua palavra, em um compromisso histórico de seus povos, superando sua situação de dependente, para se converterem em "seres-para-si-mesmos". Freire, no livro *Conscientização* alega:

Sem isto estas sociedades continuarão a experiência da "cultura do silêncio", que, havendo resultado das estruturas de dependência, reforça estas mesmas estruturas. Há, portanto, uma relação necessária entre dependência e "cultura do silêncio"... A "situação-limite" em que se encontram desafia as sociedades

e, ao mesmo tempo, ajuda-as a compreender cada vez melhor as causas reais de sua dependência. Mas, na medida em que se “desvela” a “situação-limite”, nessa mesma medida “a possibilidade não-experimentada” chega a ser uma “situação-limite” para os que lhes impõem suas palavras. O desenvolvimento-libertação é, pois, por um lado, a “possibilidade não-experimentada” e, por outro, a “situação-limite” das sociedades dirigentes (1979, p. 33).

Evidencia-se então, a imperativa necessidade de se escutar a palavra do oprimido, de se trabalhar com ele – e não para ele – com suas percepções sobre o mundo e a realidade que o cerca, ainda que estas estejam carregadas de condicionamentos ideológicos a que estiveram submetidas em sua experiência na “cultura do silêncio”. A este processo é que se refere o verdadeiro trabalho libertador.

Em termos de sua prática, Freire ressalta no que intitulou de “breves notas sobre a conscientização” na obra *Ação Cultural para a Liberdade*, a importância de se tratar de uma relação dialógica, na qual espontaneidade não pode ser vista como espontaneísmo nem, muito menos, a simplicidade como simplismo.

A importância de uma tal compreensão da relação dialógica se faz clara na medida em que tornamos o ciclo gnosiológico como uma totalidade, sem dicotomizar nele a fase da aquisição do conhecimento existente da fase da descoberta, da criação do novo conhecimento (...)

Em ambas estas fases do ciclo gnosiológico se impõe uma postura crítica, curiosa, aos sujeitos cognoscentes, em face do objeto de seu conhecimento. Postura crítica que é negada toda vez que, rompendo-se a relação dialógica, se instaura um processo de pura transferência de conhecimento, em que conhecer deixa de ser um ato criador e recriador para ser um ato “digestivo” (FREIRE, 2002, p. 170).

Novamente não há uma pretensão mecanicista ou idealista, porém ressalta-se a possibilidade de que, com a participação do educador, os oprimidos, ao lerem o mundo, podem dar seus passos no que tange à análise de sua realidade e expressão de seu próprio mundo, não mais inserido em uma realidade em que pensar é difícil; dizer a palavra, proibido. Afinal,

Assim como o ciclo gnosiológico não termina na etapa da aquisição do conhecimento existente, pois que se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento, a conscientização não pode parar na etapa do desenvolvimento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desenvolvimento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação (*ib.*, p. 170).

O processo de conscientização demanda um esforço analítico e político no qual todos devem ser chamados e engajados na luta pela compreensão da

consciência em suas relações com o mundo, cientes da limitação concreta de serem situados histórico, social e cognitivamente.

1.2. Libertação

Os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para consegui-la. E esta luta, por causa da finalidade que lhe dão os oprimidos, representará realmente um ato de amor, oposto à falta de amor que se encontra no coração da violência dos opressores, falta de amor ainda nos casos em que se reveste de falsa generosidade (FREIRE, 1979, p. 30).

Um preceito judaico-cristão bastante difundido e amplamente aceito pela sociedade diz “A fé sem obras é morta”, no sentido de que não há discordâncias entre as diversas denominações religiosas: você precisa se valer do que sabe para dar frutos, gerar resultados. Ora, a motivação é algo simples e bem lógico: ninguém que se julgue de posse de algo valioso e bom pode se omitir em sua ação. Na educação vale o mesmo ideário – ressalta-se, aqui, a premissa de que muitas vezes se age por ingenuidade – e, portanto, a educação para a “domesticação” de seres, para a manutenção do processo de desumanização e enfraquecimento da classe oprimida é um ato de transferência de “conhecimento”, sim, porém, com resultados definidos *a priori*. De outra maneira, a educação para a libertação é um ato de conhecimento, de reflexão-ação, um método de ação transformadora com o qual seres humanos atuam sobre a realidade, um ato necessariamente criador em que alunos exercem o papel de sujeitos cognoscentes, tanto quanto os educadores.

É ao entender teoria e prática, ação e reflexão, como uma unidade, que se desenha a impossibilidade da neutralidade da prática educativa. Assim, uma coisa é a unidade entre prática e teoria numa educação orientada no sentido da libertação; outra é a mesma unidade numa forma de educação para a “domesticação”, mesmo que esteja revestida de uma máscara de neutralidade, como ocorre quando as classes dominantes não têm por que temer.

No livro intitulado *Conscientização* (1979), Freire, ao explicitar a reflexão-ação sobre a realidade como unidade dialética, delimita três palavras-chave para a práxis da libertação: opressão, dependência e marginalidade.

1.2.1. Opressão

Com o modelo de humanidade pelo qual somos bombardeados diariamente, a própria estrutura de pensamento do oprimido acaba condicionada pelas contradições da situação existencial concreta que o manipulou. Na construção do discurso atual, o ser humano ideal – desejado e bem aceito pela sociedade capitalista em que se insere – é o ser opressor, em uma atitude de adesão cega aos usos e valores dominantes, não sendo incomum que se incluam padrões éticos, estéticos, de gênero, de religião e até mesmo étnicos.

Apesar de imerso neste cenário, tal fato não exclui a possibilidade de o sujeito se enxergar como oprimido, ou mesmo de não ter consciência de sua posição de inferioridade. Ao estar inserido na realidade opressora, se enxerga por este viés, o que nubla sua visão e o impede de ter uma percepção clara de si mesmo, de suas possibilidades.

Não é incomum se ouvir frases ou perguntas retóricas como: “Se é assim que Deus quer...”, “Tem que aceitar.”, “Fazer o quê?”. Ao serem repetidas infinitamente em tantos momentos, em tantas as situações, seja no rádio, seja em músicas, livros ou mesmo em programas de TV, inculcam e dominam a comunicação rotineira da população em geral e, portanto, da população dominada.

A classe dominante, alicerçada em seu poder econômico, ao introjetar no dominado sua própria visão de mundo, garante que este não cogite embarcar em numa luta para superar a contradição. Na verdade, o oprimido não almeja à libertação, mas, sim, a identificação com o polo oposto.

Nesta situação, os oprimidos não vêm ao “homem novo” como aquele que deve nascer da contradição, uma vez resolvida, quando a opressão dê lugar à libertação. Para eles, o homem novo são eles mesmos, convertidos em opressores. Sua visão é individualista, por causa de sua identificação com o opressor: não têm consciência de si mesmos enquanto pessoas, enquanto membros de uma classe oprimida. Não é com o objetivo de serem homens livres que desejam a reforma agrária, e sim para adquirir uma terra e deste modo converterem-se em proprietários ou, mais precisamente, em patrões de outros trabalhadores. É raro o caso de um camponês, promovido a chefe, que não seja mais tirano em relação a seus antigos camaradas que o próprio proprietário. Isto deve-se a que o contexto da situação do camponês (a opressão) permanece sem mudança. Neste exemplo, o chefe, para assegurar seu trabalho, tem de ser tão duro como o proprietário ou ainda mais. Isto ilustra nossa afirmação, segundo a qual, durante a fase inicial da luta, os

oprimidos encontram no opressor seu “tipo de homem” (FREIRE, 1979, p. 30).

É preciso ter em mente que ainda que o opressor entenda o outro, o oprimido, como alguém que sofre, simultaneamente o culpabiliza por este sofrer. Para o opressor o oprimido, enquanto homem livre, deve fazer algo para que seu sofrimento deixe de ser realidade; deste modo, é livre para se submeter à cultura do capital, à indústria, ao invés de invejar a superioridade alheia, deve trabalhar para galgá-la. Por isto mesmo:

Somente os oprimidos podem libertar os seus opressores, libertando-se a si mesmos. Eles, enquanto classe opressora, não podem nem libertar-se, nem libertar os outros. É pois essencial que os oprimidos levem a termo um combate que resolva a contradição em que estão presos, e a contradição não será resolvida senão pela aparição de um “homem novo”: nem o opressor, nem o oprimido, mas um homem em fase de libertação. Se a finalidade dos oprimidos é chegar a ser plenamente humanos, não a alcançarão contentandose com inverter os termos da contradição, mudando somente os pólos (*ib.*, p. 31).

De acordo com este ideário a humanização por meio da conscientização é subversão e não procura da plenitude humana. O que se vislumbra é a possibilidade de um novo homem para si e para o outro, não se limitando à comum inversão de posições de autoridade de um sobre outro.

1.2.2. Dependência

Pede-se licença para o uso de exemplos presentes na vida diária do povo com vistas a dar vida ao quadro que aqui se expõe e, assim, corroborar na demonstração do que se pretende. Músicas e telenovelas estão repletas de cenas exemplares. Porém, a título de se visualizar o desprezo do oprimido por si mesmo, advindo da interiorização da opinião dos opressores sobre ele, cita-se uma música que fez grande sucesso no território nacional, em 2012, tema de novela “global”, cantada por renomadas artistas, como Taís Araújo, Leandra Leal e Isabelle Drummond, chamada “Vida de Empreguete”. Se a própria ridicularização da nomenclatura profissional – uma vez que jamais seriam admissíveis, e/ou acatados, o uso de denominações do tipo “executivete”, “doutorete”, “professorete”, “juizete”. A canção foi amplamente divulgada em rádio e TV e se encontra transcrita abaixo. Reforça-se, a título exemplar, que a música como tal permeia o cotidiano da primeira infância, as brincadeiras, o lúdico, enfim, o imagético de crianças.

‘VIDA DE EMPREGUETE’
Compositor Quito Ribeiro

Todo dia acordo cedo,
Moro longe do emprego
Quando volto do serviço quero o meu sofá

Tá sempre cheia a condução
Eu passo pano, encero chão
A outra vê defeito até onde não há

Queria ver madame aqui no meu lugar
Eu ia rir de me acabar
Só vendo a *patroinha* aqui no meu lugar
Botando a roupa pra quarar

Minha colega quis botar
Aplique no cabelo dela,
Gastou um extra que era da parcela

As filhas da patroa,
A nojenta e a entojada,
Só sabem explorar, não valem nada

Queria ver madame aqui no meu lugar
Eu ia rir de me acabar
Só vendo a cantora aqui no meu lugar
Tirando a mesa do jantar

Levo vida de *empreguete*, eu pego às sete
Fim de semana é salto alto e ver no que vai dar
Um dia compro apartamento e viro socialite
Toda boa, vou com meu *ficante* viajar

Como em outras profissões, tidas por muitos como subempregos, as empregadas domésticas ouvem tão frequentemente que não servem para nada, ou que não fazem propriamente seu serviço, que são preguiçosas, e ou detentoras de atributos similares, que acabam por se convencer da própria incapacidade. A letra da música mencionada acima elucida a inferiorização sentida pela trabalhadora. Ainda que a ambiguidade permaneça, as oprimidas em questão são incapazes de resistir e carecem totalmente de confiança em si mesmas, como em outras situações comentadas por Freire. A narradora da música é dependente, não pode expressar seu querer em aberto e antes de descobrir sua dependência, sofre. Desabafa sua insatisfação na letra. Reclama.

De fato, acha tudo mal; porém, não responde à ‘patroa’ porque a considera superior e, na realidade, em diversas ocasiões, mostra que é exatamente quem almeja ser, a opressora com quem sonha. Demonstra assim que, por mais que alguém se sinta oprimido pela dinâmica social, ainda assim, está convicto de que tudo que almeja é o que o opressor significa e o que possui. Afirma Freire:

Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de “classe média”, cujo anseio é serem iguais ao “homem ilustre” da chamada classe “superior” (2005, p. 55).

Ao se situar em uma situação de grande ambiguidade, sem qualquer confiança em si, ou mesmo em sua classe, o oprimido dificilmente busca uma continuidade de conflito, como se atribuísse forças mágicas e onipotentes ao opressor e, por isso, fosse de antemão esmagado, insignificante frente ao dominante. Isto se constitui como objeto importante e fundamental para ser abordado sistematicamente em sala de aula. O vislumbre, a possibilidade de se ver exemplos da vulnerabilidade do opressor e conseguir construir sua própria estima, sua própria convicção, favorece o desenvolvimento e empoderamento do oprimido, condição para se deflagrar os primeiros passos no processo de conscientização. É apenas na reflexão-ação sobre seu estado de opressão que se torna possível tomar consciência das razões de sua condição, e, com isso, romper com a aceitação dócil ou fatalista de sua exploração.

Não se pode esquecer o peso da inculcação, ao longo de vida, de valores e ideários desta sociedade, que garante a sua passividade do oprimido e da oprimida. É na convivência aparentemente calma e tranquila com o regime opressor que, paulatinamente, se introjetam determinados valores e que minam, ainda que em nível subjetivo, muitas das justas causas pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo.

É nesta situação em que se registram os oprimidos e desprovidos de seres-parasí, com uma visão inautêntica de si e do mundo, que se confere ao oprimido uma desvalorização de tamanha proporção que ele acaba por se enxergar como objeto possuído pelo opressor.

Freire, também, em *Pedagogia do Oprimido*, diz:

Dentro desta visão inautêntica de si e do mundo os oprimidos se sentem como se fossem uma quase “coisa” possuída pelo opressor. Enquanto, no seu afã de possuir, para este, como afirmamos, ser é ter à custa quase sempre dos que não têm, para os oprimidos, num momento da sua experiência existencial, ser nem sequer é ainda parecer com o opressor, mas é estar sob ele. É depender. Daí que os oprimidos sejam dependentes emocionais (2005, p. 58).

A dependência está tão fortemente enraizada no oprimido, em seu sentir e agir, que o seu ser gravita em torno do outro. É aquilo que na linguagem hegeliana chama-se de “ser-para-o-outro”, diferente de uma hipótese de sociedade conscientizada, na qual se atua como sujeito, como “ser-para-si”.

A modernização e o desenvolvimento representam estes dois tipos de mudança diferentes. Assim, o conceito de desenvolvimento está ligado ao processo de libertação das sociedades dependentes, enquanto a ação modernizante caracteriza a situação concreta de dependência. É, pois, impossível que compreendamos o fenômeno do subdesenvolvimento sem ter uma percepção crítica da categoria da dependência. O subdesenvolvimento, na realidade, não tem sua “razão” em si mesmo, mas ao contrário, sua “razão” está no desenvolvimento (FREIRE, 1979, p. 33).

O compromisso histórico do oprimido deve então ser o de superar a situação-limite em que se encontra, deixando de ser alguém-menos, algum subdesenvolvido frente a algo desenvolvido, mas converter-se em ser-para-si, em movimento que rompe com a estrutura de dependência opressiva.

1.2.3. Marginalidade

Marginal⁴, no dicionário Houaiss, apresenta-se com nada menos que treze definições. Um ser humano marginal pode tanto ser alguém que vive ao longo de uma região periférica quanto alguém que desconsidera costumes, valores e leis da sociedade

⁴ Segundo o Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, marginalidade é um substantivo feminino: “1 caráter, qualidade ou condição do que ou de quem é marginal; 2 posição marginal em relação a uma forma social”, cuja etimologia remete à marginal, termo que, segundo o mesmo compêndio, enquanto adjetivo de dois gêneros possui 12 definições e aqui se destacam três: “8 soc. diz-se de pessoa que vive entre duas culturas em conflito; 9 p.ext. que vive à margem do meio social em que deveria estar integrado, desconsiderando os costumes, valores, leis e normas predominantes nesse meio; delinquente, vagabundo; mendigo; (...) 12 econ. que ocupa posição secundária, periférica, em termos de importância; que tem fraco valor quantitativo ou não é essencial num dado sistema, e enquanto substantivo está atrelado à “indivíduo marginal (acp. 9); delinquente, fora da lei”.

em que vive, ou que ocupa uma posição menor, em termos econômicos, em um dado sistema. No Brasil, o termo ainda é costumeiramente associado a “delinquente”.

Marginalidade é uma noção que invoca, fundamentalmente, a noção centro e periferia, e se remete às margens, seja em termos de acesso ou de usufruto de riquezas e benefícios disponíveis, o que confere ao indivíduo ali situado qualidades de inferioridade e subalternidade. O efeito de se relegar à marginalização – uma vez que isto lhe é exterior e não inerente ao próprio indivíduo – é mantê-lo separado do resto da sociedade, ocupando as rebarbas e margens do centro desse convívio.

Aqueles tidos como marginalizados não são considerados integrantes da sociedade e, portanto, não seria coincidência que hoje ao se digitar a palavra “marginalidade” no campo de pesquisa de um dos mais conhecidos e usados *sites* de busca de dados, o Wikipedia, imediatamente o pesquisador será redirecionado ao artigo sobre violência. Evidencia-se a corriqueira associação de marginal a pessoas que, por algum motivo, não estejam inseridas no convívio social e, portanto, logo vem à mente: delinquentes, assaltantes, mendigos e pessoas muito pobres, escassas de recursos e com dificuldades de saúde.

Seja qual for a situação, configura-se, dessa maneira, uma sociedade marcada pela divisão entre grupos antagônicos que se relacionam à base da inferiorização manifestada, fundamentalmente, nas condições materiais de vida. Este fenômeno é inerente à estrutura da sociedade capitalista, uma vez que, a classe dominante ao se apropriar de sua posição central, reifica as demais pessoas e as relega à condição de marginalizadas.

A percepção não-estrutural do analfabetismo tem revelado uma visão errônea dos analfabetos, como homens marginalizados. Aqueles que os consideram como marginalizados devem, todavia, reconhecer a existência de uma realidade em relação à qual os analfabetos são marginalizados: não somente no espaço físico, mas realidades históricas, sociais, culturais e econômicas; ou seja, a dimensão estrutural da realidade. Desta maneira, deve-se considerar os analfabetos como seres “fora de”, “à margem de” algo, já que é impossível estarem marginalizados sem relação a uma coisa. Mas, estar “fora de”, “à margem de”, implica necessariamente num movimento daquele que se diz marginalizado em direção ao que é o centro em relação à periferia. Este movimento, que é uma ação, pressupõe não somente um agente, como também a existência de algumas razões. Se se admite a existência de homens “fora de”, ou “à margem” da realidade estrutural, parece legítimo perguntar-se quem é o autor deste movimento do centro da estrutura para sua margem. São aqueles que se dizem marginalizados – entre eles os analfabetos – que decidem deslocar-se para a periferia da sociedade?

Se é assim, a marginalidade é uma opção, com tudo o que ela implica: fome, doenças, raquitismo, dor, deficiência mental, morte, crime, promiscuidade, desesperação, impossibilidade de ser (FREIRE, 1979, p. 38).

Realidade árdua e tão difícil de aceitar, mas cujas poucas palavras remetem a considerar marginalizado todo aquele que, em posição de subordinação e necessário atrelamento, for tratado como objeto, reificado. Portanto se faz necessário o reconhecimento de uma realidade, ou recorte dela, em relação à qual se é marginalizado, não somente no espaço físico, mas em uma realidade histórica, social, cultural e econômica.

E é o próprio Freire que nos mantém alerta quanto à inquietação e provocação feita na mesma obra um pouco mais a frente:

O homem marginalizado não é “um ser fora de”. É, ao contrário, um “ser no interior de”, em uma estrutura social, em relação de dependência para com os que falsamente chamamos seres autônomos e que, na realidade, são seres inautênticos. (...) Aceitando que o analfabeto seja uma pessoa que existe à margem da sociedade, vemo-nos conduzidos a considerá-lo como uma espécie de “homem doente”, para o qual a alfabetização seria medicamento “curativo”, que lhe permitiria “voltar” à estrutura “sadia” da qual havia sido separado (*ib.*, p.39).

Dentro desta visão, analfabeto é um representante dos farrapos da sociedade de classes, ainda que em oposição, consciente ou não, aos dominadores dessa estrutura. Portanto, ainda que reificado, ele não está à margem, mas se constitui como base desta mesma sociedade.

Os caminhos da libertação só podem ser traçados e realizados pelo oprimido que, assim, liberta-se a si mesmo. Configura-se então, um indivíduo ativo, consciente, que ao romper com a reificação, deixa de ser coisa a ser resgatada e passa a sujeito que se deve auto-configurar responsável. Neste sentido, a alfabetização ultrapassa as famílias silábicas, a capacidade de decodificação e se constitue como capacidade de nomear o mundo.

A compreensão do processo de conscientização e sua prática se encontra, portanto, em ligação direta com a compreensão que se tenha da vivência em suas relações com o mundo. Se me ponho numa posição idealista dicotomizando consciência e realidade, submeto esta àquela, como se a realidade fosse constituída pela consciência. Assim, a transformação da realidade se dá pela transformação da consciência. Se me ponho numa posição mecanicista, dicotomizando igualmente consciência e realidade,

tomo a consciência como um espelho que apenas reflete a realidade. Em ambos os casos, nego a conscientização que só existe quando não apenas reconheço mas experimento a dialeticidade entre objetividade e subjetividade, realidade e consciência, prática e teoria (FREIRE, 2002, p.170-171).

É no mundo que o cerca que o sujeito estabelece relações intencionais. No caso de uma criança, o mundo pode começar no afago, no lúdico, no quintal, na violência que a cerca, como também nas palavras que lhe são apresentadas, ora em escrita, ora verbalmente, mas que, de certo, penetram e marcam-na em sua forma de ser.

2. Leitura do Mundo e o Ato Crítico

Numa visão crítica, as coisas se passam diferentemente. O que estuda se sente desafiado pelo texto em sua totalidade e seu objetivo é apropriar-se de sua significação profunda (FREIRE, 2002, p. 10).

Não há pretensão alguma de se percorrer os diferentes estágios da aquisição da escrita de Emilia Ferreiro ou método de ensino de registro e decodificação gráfica. Pelo contrário, o enfoque desta pesquisa não é voltado ao aspecto metodológico quanto a aquisição mecânica, mas à compreensão da leitura numa perspectiva reflexiva, vital na formação do sujeito conscientizado pela prática libertadora, como vemos neste trecho de Freire, na obra *Educação e Mudança*:

Todo o debate que se coloca é altamente crítico e motivador. O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente desta aprendizagem. E consegue fazê-la na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas –, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto (FREIRE, 1979a, p. 41).

Ora, considerando a leitura do mundo pelo sujeito na apreensão crítica da realidade, ela concretiza em si a possibilidade de se romper com o estado oprimido ao libertar o sujeito pela conscientização.

Destaca-se a centralidade da possibilidade de se realizar a leitura de mundo, em especial ao se pensar a primeira infância no que tange ao desenvolvimento moral e ético da criança⁵ – aspecto fundante na formação do ser social.

O enfoque ao se ler o mundo não é o ato mecânico ou dicotomizado. Se isto acontecesse, estaríamos levando-o a substituir a captação mágica por uma captação cada vez mais crítica e, assim, ajudando-o a assumir formas de ação também críticas, identificadas com o clima de transição. Respondendo às exigências de democratização fundamental, inserindo-se no processo histórico, ele renunciará ao papel de simples objeto e exigirá ser o que é por vocação: sujeito (FREIRE, 1979, p. 39).

A dicotomização é então entendida e discutida na gnosiologia freiriana como situação-limite e fator impeditivo para a prática libertadora. Em diálogo com Ira Shor sobre a educação para a liberdade e o cotidiano do professor, transscrito na obra de co-autoria denominada *Medo e Ousadia*, Freire debate a temática e, ainda que em tal discurso se refira à realidade norte-americana, pode-se fazer com tranquilidade a relação com a realidade latino-americana e brasileira, conforme se vê em trecho a seguir:

... Refiro-me à dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo. Vejo isso como um dos principais obstáculos, aqui nos EUA, para se praticar a educação libertadora, procurando captar criticamente o objeto de estudo. O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que o mundo da educação norte-americana, a escola, está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos (FREIRE; SHOR, 1986, p. 84).

Freire denuncia a desvinculação da escola da realidade concreta que a cerca, reiterando para quem ela trabalha e a quem ela reflete. Ao artificializar um novo mundo, alheio à dimensão concreta real, a escola seleciona e trabalha textos e palavras que nada contribuem para uma reflexão. Ao contrário, transforma-se em um universo particular, no qual as palavras só são usadas para fins didáticos, sem a possibilidade de serem usadas para se ler a realidade. Continuando o diálogo mencionado, Freire prossegue:

O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de “cultura do silêncio” imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do

⁵ A questão do desenvolvimento moral é ético na criança pequena será foco de abordagem em capítulo posterior.

mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado, sem seus textos críticos próprios (FREIRE; SHOR, 1986, p. 85).

Ao se dicotomizar o mundo da leitura escolar enquanto processo de instrução do mundo em que vivemos, as palavras se relacionam paulatinamente menos com a experiência concreta exterior. Há, portanto, o intuito de se neutralizar o mundo dos fatos no qual as contradições estão ao redor, mas que por isso não podem ser nomeadas; impõe-se o silêncio desde muito cedo.

No movimento contrário, ao se vincular palavras com realidade, as duas passam a integrar um processo dialógico, superando o nível superficial da descrição da realidade, e assim possibilitando ao ser ir além.

3. Leitura do Mundo e o Ato Político

A necessária compreensão da educação no contexto da existência social e individual dos seres humanos também explicita a escola como fruto das condições sociais, apesar de não limitada a isso, já que não se resume a reflexo da estrutura dominante de poder. Ainda assim, a sala de aula contém em si a possibilidade de se valer de modelo pedagógico transformador, na qual há o convite constante para o aluno agir e pensar na transformação de modo dialógico, como também há a possibilidade de constante motivação do aluno à reflexão sobre a sociedade e realidade que o cerca.

Ao explicitar a compreensão da leitura freiriana como compreensão de contexto, não em uma manipulação mecânica de fonemas e grafemas, mas em relação à dinâmica de vinculação entre linguagem e realidade, evidencia-se seu entrelaçamento político. Daí o chamamento para se romper com qualquer falsa neutralidade em um projeto educativo e partir para a experiência de uma prática concreta de libertação e de *reconstrução* histórica, na qual somos sujeitos. Portanto, ao entrelaçar palavra e poder, se traz à luz a dimensão essencial para a ação humana voltada para a transformação social.

É em seu papel ativo na construção de conhecimento, organização e reflexão sobre as práticas sociais que a leitura do mundo é determinante no que tange à possibilidade, ou não, de dominação. A linguagem ganha centralidade na gnosiologia

freiriana por se constituir como instrumento de luta contra-hegemônica, instrumento político e crítico que traz em si a possibilidade de romper a “cultura do silêncio” instaurada entre oprimidos para legitimar relações sociais opressivas.

Evidencia-se, dessa maneira, o enfrentamento do mundo dominante e traz-se à tona a possibilidade de encher de esperança os educadores que buscam contribuir, seja por testemunho, ou pelo exemplo pessoal, com a transformação do mundo.

Há algo ainda de real importância a ser discutido na reflexão sobre a recusa ou ao respeito à leitura de mundo do educando por parte do educador. A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo.

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de recebedor da que lhe seja transferida pelo professor (FREIRE, 1996, p. 32).

O desvelamento da realidade só carrega significado quando orientado no sentido de uma ação política sobre a mesma. Dialeticamente, somente na unidade da prática e teoria, da ação e reflexão, é possível a superação do caráter alienador da cultura hegemônica, que ao se enraizar em nosso agir, acaba por atuar na forma espontânea do indivíduo se relacionar com e no mundo. Daí, a necessidade de se manter constantemente a busca das parcialidades constitutivas da totalidade e da necessidade de estabelecer um estado de constante vigília sobre a própria atividade pensante.

Giroux (2011), na introdução da obra *Alfabetização leitura de mundo, leitura da palavra*, de Paulo Freire em co-autoria com Donaldo Macedo, traça resumidamente o abordado até aqui:

É essencial, na abordagem que Freire faz da alfabetização, uma relação dialética dos seres humanos com o mundo, por um lado, e com a linguagem e com a ação transformadora, por outro. Dentro dessa perspectiva, a alfabetização não é tratada meramente como habilidade técnica a ser adquirida, mas como fundamento necessário à ação cultural para a liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser um agente individual e socialmente constituído. Ainda da maior importância, a alfabetização para Freire é, inerentemente, um projeto político no qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler, compreender e

transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstituir sua relação com a sociedade mais ampla. Neste sentido a alfabetização é fundamental para erguer agressivamente a voz de cada um como parte de um projeto mais amplo de possibilidade e de *empowerment*. Além disso, o tema alfabetização e poder não começa e termina com o processo de aprender a ler e escrever criticamente; ao contrário, começa com o fato da existência de cada um como parte de uma prática historicamente construída no interior de relações específicas do poder (GIROUX *In FREIRE*; MACEDO, 2011, s/p.).

Na proposta freiriana de dodiscência, o professor e aluno, seres humanos ambos, aprendem conjuntamente ao construírem suas experiências, ainda que situadas pelas relações de poder vigentes, de modo a dar sentido e significado pessoal e social a suas necessidades e vozes.

4. Limitações e Falsas Ingenuidades

Ao desenvolver uma ação pedagógica dentro e fora da escola, sem desprezar os limites da educação no conjunto geral das práticas sociais, Freire apresenta aos professores uma possibilidade compromissada e alicerçada em uma sociedade mais justa.

Porém, ao denunciar a dicotomização e anunciar a possibilidade de sua superação por meio de uma pedagogia libertadora, Freire alerta ainda para possíveis reducionismos ou simplificações rasas. A transformação social deve ser percebida como processo histórico dialético complexo, rechaçando qualquer ruptura entre subjetividade e objetividade.

Freire encanta ao fazer mais do que um simples convite para se praticar uma educação transformadora. Percebe-se em seus textos e em especial nos seus depoimentos e nos de Ira, um caminho para aqueles professores que estão dispostos a fazer a trajetória de transformação de um “professor transmissor” em um “professor libertador”.

Ao discutir os limites da educação, eu quis dizer que todos esses tipos de expressão cultural de que você falou – silêncio, alienação, sabotagem, agressão – têm algumas razões materiais muito, mas muito concretas na sociedade. E eu queria acrescentar que não é só através de nosso testemunho democrático que mudamos essas condições, embora nosso testemunho seja exigido como uma força importante para realizar a mudança. Só as condições

sociais podem explicar as reações dos estudantes em sala de aula e para mudar essas condições é preciso mais do que nossa pedagogia democrática.

Digo “democrática” no sentido que estamos usando esse termo aqui: o professor libertador que convida os alunos para a transformação, que ensina de modo dialógico, e não de modo autoritário, que dá o exemplo como estudioso crítico da sociedade (FREIRE; SHOR, 1986, p. 83).

Freire, ainda em conversa com Ira Shor, continua, expondo sua argumentação, ao alertar que as mudanças eventualmente conquistadas numa relação dentro de sala de aula não podem ser confundidas com as mudanças necessárias numa sociedade que se pretenda mais igualitária, mais justa.

Não será através de nosso testemunho, ou de nosso simples exemplo, que mudaremos as realidades sociais que originam o comportamento dos alunos em classe. Essas realidades estão arraigadas na sociedade e possibilitam as reações dos alunos em classe. Através da educação libertadora, podemos fazer algumas mudanças localizadas na sala de aula, que não devem ser confundidas com mudanças na sociedade global, mesmo que essas mudanças imediatas possam se tornar elementos de uma transformação mais ampla.

Se fosse possível mudar a realidade simplesmente através de nosso testemunho ou de nosso exemplo, teríamos de pensar que a realidade é mudada dentro da nossa consciência. Seria muito fácil, então, ser um professor libertador! (risadas) Porque não teríamos de fazer mais do que um exercício intelectual, e a sociedade mudaria. Não, não é essa a questão. Mudar as condições concretas da realidade significa uma prática política extraordinária, que exige mobilização, organização do povo, programas, essas coisas todas que não estão organizadas só dentro das escolas, que não podem ser organizadas só dentro de uma sala de aula ou de uma escola (*ib.*, p. 84).

Desta forma, torna-se imperativo esclarecer que não se pode ingenuamente absolutizar os métodos, mas compreendê-los a serviço de um fim, nos quais em seu caminhar se fazem e refazem. A práxis não é ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade, é ação e reflexão e, portanto, capaz de, ao transformar o mundo, dar significado a ele. Assumir a situação concreta em que se encontra, como a que Freire chama de condição desafiante, ainda possibilita resignificá-la por meio da ação. Daí a impossibilidade da dicotomia do subjetivismo e objetivismo em oposição à proposta dialética, entendendo tal dicotomização, seja ela ingênua ou astuta, como permanentes impedimentos do processo revolucionário.

Mais uma vez chama-se a atenção para o perigo da adesão ao subjetivismo que, segundo palavras de Freire, “esgotando-se na denúncia verbal das injustiças sociais prega a transformação das consciências deixando porém intactas as estruturas da sociedade” (2002, p. 158). Qualquer que seja o lado da moeda dicotômica, seu âmago se

resume a expressões da ideologia hegemônica que, na busca da manutenção de seu poder, distorce as relações contraditórias e dinâmicas presentes na análise materialista, em que sujeito e objeto não se encontram dicotomizados.

Freire, na obra *Ação Cultural para a Liberdade*, confere à recusa da situação dada, a possibilidade de transformá-la por meio de gesto significador sem mistificar a história como algo exterior a ação humana. Pelo contrário:

(...) ao serem os seus participantes desafiados a superar sua visão ingênua e focalista da realidade por outra, crítica e totalizante, vão igualmente clarificando-se ideologicamente. Vão percebendo que o diálogo com o povo, na ação cultural para a libertação, não é uma formalidade, mas uma condição indispensável ao ato de conhecer (FREIRE, 2002, p.167).

É dentro desse cenário que Freire avalia a posição na qual os oprimidos detêm-se, pois são eles, e não o inverso, alheios e imobilizados diante da realidade que sofrem os efeitos da opressão e, por isso, *a priori*, sequer compreendem a necessidade da libertação:

(...) pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 2005, p. 34).

É com a imposição, seja esta aparentemente consensual ou não, de uma consciência à outra, que se estabelece a consciência oprimida como uma “hospedeira” da consciência opressora que, ao gerir o comportamento de seu portador, o restringe ao almejado pelo ideário hegemônico e isso ocorre mesmo em seu detrimento, ao introjetar a “sombra” dos opressores. É sua libertação que possibilitará uma conquista de autonomia, ainda que relativa. E esta liberdade deve ser conquistada em empreitada pessoal, jamais entregue benevolentemente, o que demanda uma busca permanente e atenta.

Ainda nesta questão e valendo-se de uma máxima popular “conselho se fosse bom não se dava, vendia”, que se ressaltam os dizeres de Paulo Freire:

Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (2005, p.37).

Na impossibilidade de se adotar o Ser situado histórica e socialmente como o objetivo central da educação em uma sociedade capitalista, dividida em classes como a nossa, a educação acaba por trabalhar enquanto engrenagem da própria estrutura dominante. Os oprimidos imersos nela temem a liberdade. Assim, ao reconhecer a necessidade de se superar esta situação, este estudo partiu para a busca e análise de algumas práticas voltadas para a formação da criança pequena, alicerçada na leitura que veremos nos próximos capítulos.

CAPÍTULO II

LITERATURA E A FORMAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA

O que está em jogo não é apenas as modificações políticas dos processos educacionais – que praticam e agravam o *apartheid* social – mas a reprodução das estruturas de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil. (István Mészáros)

Dentro de uma visão historicossocial, o homem não nasce humano, se faz humano. Diferentemente de outras teorias, nesta entende-se que cada novo ser, cada criança precisa reproduzir em e para si as qualidades humanas, que não são hereditárias, mas externas a ela, que devem ser internalizadas e que, necessariamente, caracterizam a sua posterior consciência. Assim, o bebê nasce em um mundo pleno de cultura e características humanas criadas e modificadas ao longo da história, e é ao longo da primeira infância que esta ação no e sobre o meio se faz determinante.

Neste capítulo, procura-se debater o papel essencial e decisivo da objetivação de conhecimentos, socialmente acumulados ao longo da história no processo de humanização, na tão central primeira infância até para a formação de juízo moral e, portanto, ferramenta para o desenvolvimento humano. Entende-se que há um fator biológico que sustenta seu desenvolvimento, porém, não de forma exclusiva. Pelo contrário, aponta-se para o papel essencial da educação⁶ na criação de qualidades humanas nas novas gerações, entendendo a aprendizagem como gerador de desenvolvimento.

⁶ Educação aqui entendida como o processo de apropriação de conhecimento gerado dentro de uma perspectiva materialista e, assim, reconhecendo a condição histórica e social do sujeito como campo de possibilidades.

Antes de se tornarem internas ao indivíduo, as qualidades humanas precisam ser vivenciadas com e junto do outro. Elas não são inatas, nem mesmo como potencial; precisam ser aprendidas e apropriadas na interação. Daí, a função essencial da educação formal: uma ação intencional e programada na aquisição destas características.

Sendo assim, para fins didáticos, neste capítulo, destacam-se dimensões do desenvolvimento da criança pequena e aspectos da literatura como ferramenta essencial de mediação pedagógica.

1. Criança pequena?

Postman (1999, p. 12) ao dizer que “a ideia de infância é uma das grandes invenções da Renascença”, vincula tal criação à difusão da palavra impressa, que socializa a necessidade da alfabetização, modificando os interesses, os símbolos com que pensamos e a natureza da comunidade: os campos onde os pensamentos se desenvolvem. O tempo e o espaço se aproximam, trazem informações sobre terras recém-descobertas, textos clássicos, notícias e orientações sobre o cotidiano, além de libertar o conhecimento da dependência presencial de uma autoridade, ou seja, dá asas à autonomia individual para aprender. Dessa maneira, em duzentos anos, apoiado em um novo pensar que privilegiava a razão, a “iluminação pelas letras”, ser adulto inserido no contexto eurocentrado, passou a ser aquele que era letrado. Na medida em que não aprender a ler, escrever, fazer cálculos, é não-ser adulto, emerge o ser criança. É pela separação, pela oposição, pela comparação e diferenciação que a identidade de um objeto se constitui, no caso, a infância.

E, se *a priori*, a preocupação com o sujeito deste segmento social, a criança, restringiu-se à nobreza, logo os ideais de igualdade sopraram e, para o mundo ocidental, a infância se constituiu diferenciando o mundo do adulto do infantil, tornou-se fato social. As construções dessas esferas vivenciais implicam o abandono paulatino do cotidiano até então compartilhado, gerando

necessidades específicas para a faixa etária, com demandas agora diferentes, inclusive em termos de escolarização.

Gradativamente, jogos de azar, que eram brincadeiras, passam ao domínio adulto, palavrões e determinadas temáticas são inibidas e tidas como inapropriadas às vistas e ouvidos das crianças. E, curiosamente, a própria tipografia, que tanto favoreceu a constituição da infância, reverberou na independência individual e intelectual uma vez que passou a sofrer a censura dos adultos, pela detecção de qualidades insuspeitas embutidas em seus portadores. Daí, o início da produção de livros didáticos, específicos para crianças ou, melhor e mais prazerosamente, pela criação da literatura infantil com obras que até hoje enriquecem o imaginário. Contos dos irmãos Grimm, Charles Dickens, e outros ainda compõem o acervo literário disponível e se junta a novas obras que, na atualidade, são veiculadas em sofisticados suportes simbólicos e que se constituem em fantástico segmento mercadológico.

1.1. Entrando na visão de mundo de uma criança pequena

Conquanto o meio tenha uma força determinante nas possibilidades de desenvolvimento da criança, entende-se que há uma sequência encadeada de etapas pelas quais o ser humano passa durante a primeira infância e aí, sim, há uma esperada superação das mesmas a depender de sua relação com o mundo que a cerca.

O intuito, aqui, é vislumbrar o mundo de uma criança pequena, um ser social e, *a priori*, universal em possibilidades. Valendo-se da teoria piagetiana, entende-se que os mecanismos de cognição são base das estruturas mentais que viabilizam homeostase entre sujeito e meio no qual está inserido. Trata-se justamente das (retro)alimentações, (auto)regulações e equilibrações constantes das partes no todo no qual está inserido e do qual retira energia e informações, bem como do todo nas partes. A interação pode dar-se em termos de desequilíbrio tal, ou tão constante, que o todo – a organização – modifica a

própria organização, diferencia suas características, emergem possibilidades insuspeitas, tudo para reestabelecer o equilíbrio e manter-se viva. Assim, parece óbvio e um tanto inocente, a chamada de atenção para a necessidade de se atentar para o meio em que inserimos a criança, uma vez que se entende a inteligência como uma adaptação ao meio exterior. Piaget já explicitara ao jornalista Jean-Claude Bringier quando este questionara se isso seria o construtivismo:

Sim, é isto. É isto, exatamente. O conhecimento não é nem uma cópia do objeto, nem uma tomada de consciência de formas, *a priori*, que sejam predeterminadas no indivíduo; é uma construção perpétua, por permutas, entre o organismo e o meio, do ponto de vista biológico, e entre o pensamento e o objeto, do ponto de vista cognitivo (1993, p. 71).

Faz-se importante, portanto, a retomada da compreensão de leitura de mundo exposta em capítulo anterior, em que se debate a apreensão da realidade cognoscível como um recorte da mesma, na dialetização de subjetividade e objetividade. O que se pretende aqui é esclarecer as especificidades que tornam esta faixa etária tão particular, dados os fatores biopsicossociais, uma vez que eles são bastante específicos na criança pequena, tornando-a, assim, ainda mais suscetível à subordinação ao mundo que lhe é exterior.

Não há pretensão de se explorar as etapas pelas quais as crianças passam, do período sensório-motor ao concreto operatório, mas de possibilitar um deslumbrado da visão de mundo de uma criança, de possibilitar a compreensão, pela ótica infantil, de sua construção de significados e sentido, alicerces para sua vida adulta.

O que se evidencia, no primeiro momento, é o apoio total nos sentidos e nas possibilidades de movimentação do corpo, ou mais precocemente, do corpo ser movimentado e, com isso, ampliar seu espaço de experiência. Aquilo para o que se chama a atenção da criança, cenários em que se insere e é inserida, são fontes de informações básicas e sempre, mesmo inconscientemente por parte do adulto, vêm carregadas de valorização: o que é comível; o que pode ou não ser feito; o que é oferecido à audição, ao tato; onde e como deve movimentar-se. Além dessas questões básicas, há que se ponderar a maneira como o adulto restringe ou amplia essas possibilidades de interação da criança no contexto, com o ambiente.

Alegar que a criança pequena não comprehende é algo rebatido pelas neurociências, há tempos. Ela apreende sem tomada de consciência e com poucas habilidades para manifestação; o adulto é quem não se dá conta. Não se ama aquilo que não se conhece, e o que não é nomeado submerge ao mundo do não-pensado. Um simples “não”, sem maiores explicações, usualmente refreia, no primeiro momento, a curiosidade infantil. Mas, quando pequena, se ainda lhe interessar, tentará novamente em circunstâncias mais favoráveis.

Assim, ao enraizar a cognição no período sensório motor, Piaget (1923, 1977, 1978, 1994) indissocia a estruturação formal do raciocínio lógico à formação e desenvolvimento da moral na primeira infância, temática fundante para a compreensão e ação dela no meio. O momento das sensações e movimentos é refeito, logo a seguir, em condições simbólicas e possibilita a emergência desta primeira infância para um mundo concreto operatório.

Ao pesquisar a questão moral, Piaget (1994) esclarece que a criança cresce num universo social que se impõe a partir de gerações antecedentes e que, pelo caráter natural, a princípio de anomia e, logo em seguida, gradativamente, de heteronomia da criança pequena, ela tem nos adultos com suas regras, valores e posturas, a sua fonte de imitação e brincadeira. Paralelamente, a típica egocentração não possibilita pensar a partir do ponto de vista do outro. Será apenas na ação, em atividade motoras e também simbólicas, que inserindo-se em interação em parceria e grupo constituirá verdadeiramente o outro e, dessa maneira, a si própria. Por isso, há proposta educacional que se pauta na ação cooperativa, de valorização de coisas e pessoas, nas atividades de imitação e brincadeira. São essas possibilidades de se desenvolver o pensar nas consequências da sua própria ação, no respeito às regras combinadas o que, inclusive, permitirá balizamentos para julgar o certo e o errado a partir de contextos, ou seja, eticamente.

Em termos pedagógicos, é em seu fazer que a criança comprehende o mundo. A tomada de consciência é posterior à ação (PIAGET, 1977); daí, a necessidade de saber escolher a qualidade da proposta, a fim de que se apresente aos olhos da criança o ser essencial para ser humano: o ser humanizado, o ser ético.

Quando o pequeno vivencia o período simbólico, a linguagem possibilita uma infinitude de desvelamentos, mas o seu pensar é, entre outras características, sincrético, cujos antagônicos são perfeitamente complementares. A lógica se constrói a partir do estabelecimento de vínculos percebidos num mesmo contexto. Questiona, por exemplo, como um adulto, que nasceu há muito tempo, pode conviver com os dinossauros, ou quão engordativo deve ser um adoçante, uma vez que todos os que o usam são mais gordinhos. Ou seja, tudo depende do quanto, quando e como se apresentam as coisas do mundo real para a criança.

. Os domínios cognitivos são constantemente renovados e o são tão imersos na cultura, nas tradições, que não se tem noção dos pontos ocultos, fato central para nosso questionamento aqui feito. Não é incomum que, ao viajar, um indivíduo, mesmo adulto, ao conhecer outra cultura, depare-se tanto com aspectos que não se sabia que sabia, como outros sequer pensados, apesar óbvios, uma vez que são intrínsecos ao seu comportamento.

Como já foi dito, a tomada de consciência das condições de uma ação ocorrem, eventualmente, após as possibilidades de execução da mesma. E, neste sentido, há que notar que a tomada de consciência de valores sociais, culturais, até por se situarem em níveis de maior abstração, implicam outro patamar de tomada de consciência.

A criança pequena, desde bebê, apreende o que lhe é possibilitado em determinado momento histórico-social. Pela interação, que implica reconhecer a qualidade do meio como um diferencial, a criança irá andar, falar, brincar, conviver e mais: viver imersa em conhecimentos e contextos sociais que prezam isto ou aquilo, ou não, o que acarretará necessariamente reprodução de atitudes, comportamentos e pensamentos.

Reforça-se que a natural anomia inicial do bebê, da criança muito pequena; paulatinamente é substituída pela heteronomia – momento no qual a autoridade do adulto torna-se inquestionável. É ele quem sabe o certo e o errado, quem determina regras, é ele o modelo a ser imitado. Educar para o convívio

social, inegavelmente, engloba a visão de mundo a ser embutida, que demanda, *a posteriori*, superação da heteronomia.

A exposição a situações conturbadas, filmes de violência, barbáries, desrespeito verbal ou físico, para uma criança ainda mergulhada num mundo em que o imaginário e o real transitam com facilidade, impacta sem muitas defesas pessoais. Não há juízo crítico; o que existem são inúmeras possibilidades que lhe poderão, ou não, ser apresentadas dentro do cotidiano, portanto, passíveis de serem imitadas ou adotadas, mesmo como uma brincadeira.

Quando Piaget reitera, em várias obras (1923, 1977, 1978, 1994), que os alvos do comportamento são a extensão do meio, a ampliação da circunscrição imediata, e o crescimento dos poderes do organismo sobre o meio evidencia-se como necessário para o próprio descobrimento, o entendimento e até mesmo o desvelamento de suas ações.

O citado autor explicita que o grande diferencial humano reside em seu potencial semiótico e que é a riqueza dos possíveis e praticados comportamentos que apressa o desenvolvimento. Assim, na conjugação desses destaques, que a tomada de consciência, como já mencionado, se dá posteriormente e permite pela linguagem o aperfeiçoamento, a abstração em nível mais elevado.

Talvez seja pouco exemplificar o bombardeio de significantes a que atualmente estamos submetidos. Com o desenvolvimento da imprensa, jornais, revistas, rádio, telefone e televisão, sem falar no celular e na *internet*, em poucos dias, mais informação do que os portugueses recebiam durante toda a vida, quando chegaram ao Brasil, há mais de 500 anos. Talvez também pareça ponto consensual e até mesmo indiscutível se dizer que a comunicação é chave para qualquer ato que se dê entre dois ou mais indivíduos e, por isso mesmo, veículo fundamental na hominização de crianças, nos dias atuais. Porém, ainda assim, reitera-se a importância de uma formação atenta, voltada a ser e, não, aquela a moldar massa de manobra. Por isso mesmo, faz-se imperativo aprender a navegar em um oceano de informações, cujas mensagens, por muitas vezes, são difusas, ou mesmo dissimuladas por contextos e pretextos.

Dessa maneira, é neste cenário, de crianças em fase de internalização de valores e visões, de hominização, que a escola deixa de ser um local neutro e se torna palco central na leitura de mundo e, não, espaço difusor de simples transmissão de dados.

1.2. O imagético e outras características infantis

Se é na interação que uma criança aprende e se desenvolve, é na interação com leituras que ela se constitui como leitora, uma vez que ouvindo, discutindo e representando as histórias escutadas, a criança consegue estabelecer relações entre a linguagem, os seres, papéis e posições dos seres num determinado contexto.

Inserida em uma sociedade amplamente letrada, a aproximação da língua oral e da escrita como modalidades de um mesmo objeto – a linguagem verbal – favorece a aprendizagem e, assim, capacidade de compreender e de se adaptar ao meio, de significar.

Apesar de não ser demandado, formalmente, da criança pequena o conhecimento da convencionalidade gráfica, ainda se faz imprescindível a apresentação da escrita como uma forma de expressão de sentidos. Por meio da literatura infantil, faz-se presente a possibilidade da transposição de sua bagagem, emocional e cognitiva, construída na oralidade para outras formas de representação. Assim, mesmo sem saber ler ou escrever formalmente no que tange à codificação e decodificação gráfica, de certa forma, a criança se constitui letrada ao folhear livros e ouvir histórias que lhe são lidas e contadas (SOARES, 1998, p.24), o que, portanto, implica dependência direta do adulto, detentor, talvez, de iniciativa em aproximar acervo literário da vivência infantil.

Ao se tomar por base a premissa piagetiana de que a inteligência deriva da ação, da assimilação do dado às estruturas, ao organizar o real em ato, físico e ou mental, a linguagem cumpre papel-chave, sobretudo, como elemento de expressão e de troca simbólica. Escutar, recontar, comentar ou discutir uma

história é fundamental para entender a ação da linguagem e do meio social no processo construtivo do pensamento, isto é, no processo da interiorização ou de conceitualização das ações.

Ao vincular e valorizar a literatura infantil enquanto manifestação social, ela se torna elemento disparador. Por meio de seu conteúdo, das emoções que suscita e mesmo das ações experienciadas no processo de apropriação, ela possibilita à criança relacionar suas vivências ao que está no livro e, assim, ser ponto de partida para a organização do real, como RAMOZZI-CHIAROTTINO descreve:

(...) o mundo dos objetos e dos acontecimentos, estruturado pela criança graças à aplicação (a este mundo) de seus esquemas de ação. É graças à ação que exerce sobre o meio que a criança se insere no espaço e no tempo e percebe as relações causais. Sem essa organização, a representação do mundo não será adequada (1984, p. 75).

Por isso, a qualidade das interações simbólicas se revela fundante na ampliação de suas capacidades de se comunicar, expressar suas experiências, saberes, emoções, assim como de conhecer, relacionar e compreender o mundo que a cerca.

Relacionando outro aspecto importante da linguagem em suas pesquisas, Piaget (1923) afirma que o sucesso obtido pelo reproduutor de uma história (como ao pedir para um grupo de crianças recontarem um acontecimento) pode ser focado na imagem gráfica, no desenho. O receptor esforça-se para, por meio da linguagem, significar o desenho, e vice-versa:

Ademais, ele tem o desenho sob os olhos, e enquanto o explicador fala, ele reflete sobre a significação daqueles desenhos. Desde então, mesmo se o explicador não é ouvido, ou se ele é obscuro e elítico, o reproduutor reconstitui, ele próprio, a explicação a dar (PIAGET, 1923, p. 177-178).

Reforça-se, assim, a ideia de que os desenhos são estratégia útil para se trabalhar na primeira infância já que mesmo sem uma compreensão completa do que lhes é dito, se torna suporte para sua ambientação e entendimento. Vem deste fato a rica possibilidade de lhes oferecer acervo local de livros; viabilizar para as crianças acesso e manuseio, em especial, incluindo obras ricamente ilustradas que complementem a palavra escrita e permitam que a criança desenvolva, inclusive, o senso estético.

Assim, o exercício de ser leitor do mundo antecede a aquisição e compreensão do sistema de relações da linguagem escrita. A imagem passa, ao mesmo tempo, a ser entendida como suporte transmissor de textos e contextos enquanto objeto de significação.

Se Piaget (1923, p. 189) já afirmava que o ato de recontar uma história está intimamente relacionado com sua noção de espaço, tempo (ordem) e causalidade, coordenar os aspectos de uma história revelam sua organização do real e objetividade do pensamento.

Neste sentido, ao assimilar os acontecimentos de uma narrativa, a criança desenvolve estruturas que lhe permitem ordenar e estabelecer a ligação entre os fatos. E, assim, este sujeito constrói, reconstrói, constrói e reconstrói, sucessivamente, e amplia seu conhecimento sobre a história, sobre o mundo e sobre si mesmo. É interessante se fazer notar que, nesta concepção teórica, mesmo a partir de um comportamento entendido como novo, a ponderação deve repousar sobre a assertiva de que o avanço é resultante de esquemas anteriores, de apreensão e leitura de mundo antecedentes. Por outro lado e no mesmo sentido, a força com que reage emocionalmente àquilo que um conto evoca na sua mente, consciente e inconscientemente, será reelaborada inúmeras vezes e poderá ser melhor captada em momentos posteriores.

Também assim se reafirma a necessidade de qualidade insuspeitas e constantes das propostas de práticas de leitura (TEBEROSKY, 2003, p. 25) no que tange à melhor compreensão, em especial ao que se refere à relação entre os objetos nas duas dimensões dos livros e os objetos de três dimensões do mundo real. Há clara dependência da maneira como os adultos apresentam e trabalham significados e significantes – o real e o simbólico – e o desenvolvimento das crianças ao estabelecerem suas próprias relações.

A difundida noção por parte de docentes e pais em saber que crianças gostam de ouvir reiteradamente uma mesma história, advém de seu estado emocional que busca segurança, sente-se satisfeita com as possibilidades de antecipação bem-sucedida, bem como com a possibilidade da atenção a detalhes que eventualmente lhe tenham escapado. Neste contexto, Teberosky (2003, p.

25) esclarece: “Aprendem, então, com um modelo de leitor: captam a entonação, as pausas, a posição, os comentários que os adultos fazem ao ler, para logo poder imitá-los em atividades de simulação de leitura”.

Ao recontar a história, a criança a reconstrói, a reinterpreta, na medida das suas possibilidades de memória, que estão intrinsecamente vinculadas ao seu nível de desenvolvimento cognitivo e emocional, tomando seu lugar no mundo enquanto intérprete e não mera reproduutora (PIAGET, 1975).

2. Literatura Infantil?

A tal ponto vai o poder que o ser humano pode alcançar por meio da comunicação, que em um dos mais conhecidos e trágicos mitos da teologia judaica-cristã, a Torre de Babel, o Senhor, ao reconhecer a possibilidade da coalizão pela linguagem única, ciente de quão longe poderiam chegar, castigou-os pela ousadia, confundindo-lhes as línguas como ato final.

E era toda a terra de uma mesma língua e de uma mesma fala. E aconteceu que, partindo eles do oriente, acharam um vale na terra de Sinar; e habitaram ali. E disseram uns aos outros: Eia, façamos tijolos e queimemo-los bem. E foi-lhes o tijolo por pedra, e o betume por cal. E disseram: Eia, edifiquemos nós uma cidade e uma torre cujo cume toque nos céus, e façamo-nos um nome, para que não sejamos espalhados sobre a face de toda a terra. Então desceu o Senhor para ver a cidade e a torre que os filhos dos homens edificavam; E o Senhor disse: Eis que o povo é um, e todos têm uma mesma língua; e isto é o que começam a fazer; e agora, não haverá restrição para tudo o que eles intentarem fazer. Eia, desçamos e confundamos ali a sua língua, para que não entenda um a língua do outro. Assim o Senhor os espalhou dali sobre a face de toda a terra; e cessaram de edificar a cidade. Por isso se chamou o seu nome Babel, porquanto ali confundiu o Senhor a língua de toda a terra, e dali os espalhou o Senhor sobre a face de toda a terra (GÊNESIS 11:1-9).

Assim como os contos gregos, a história desta torre pretende explicar, ainda que alegoricamente, a origem das muitas línguas faladas no mundo, um mistério e a aparentemente óbvia funcionalidade das línguas como ferramentas de comunicação. A comunicação por meio de uma língua, cujo código seja comum a todos em um grupo, é, como se sabe, o fator primeiro e essencial para que os homens se entendam e juntos possam construir e elaborar suas vidas.

É dentro deste cenário, que se pretende aqui traçar um paralelo com a passagem bíblica abordada, que circula entre nós há milênios e se configura como uma das primeiras justificativas para a diferenciação primitiva da língua de uso, até então, comum: a causa primeira da incompreensão entre os homens e a consequente separação que os dispersou pelo mundo.

De acordo com a narrativa no Livro de Gênesis, a Torre de Babel, que significa “a porta do céu”, teria tido sua construção iniciada pelos babilônios à época de sua chegada ao Oriente, na planície de Sinar, em um tempo em que "o mundo inteiro falava a mesma língua, com as mesmas palavras" (Gênesis, 11: 1 – outra versão). Com a intervenção na comunicação, sem se entenderem, os construtores da Torre de Babel interromperam os seus trabalhos e dispersaram-se, dando origem às diversas culturas e diferentes línguas que se falam no mundo. A partir de então, Babel passou a ser sinônimo de confusão e a simbolizar o castigo divino sobre a arrogância, orgulho e paganismo humano.

E, assim, foi no compartilhamento da língua de cada grupo que se desenvolveu a literatura de todos os povos, ainda que, considerando a etimologia da palavra – do *latin, littera*, letra – a princípio oralmente. Lendas, mitos, fábulas e narrativas estão e estiveram à mercê da explicação de fenômenos naturais, situações vivenciais e conflituosas, dúvidas morais... Qualquer literatura, mesmo que seja em passagens bíblicas, situa-se e se faz inserida em um contexto histórico-social determinante.

Ao estudarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verificamos que a literatura foi o seu principal veículo. *Literatura oral ou literatura escrita* foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da Tradição que nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram, antes de nós, com valores herdados e por sua vez renovados (COELHO, 2000, p.16, grifo do autor).

Parece, de certa maneira, tranquilo aceitar que as crianças precisem do imagético para uma melhor assimilação de uma história, tema debatido em momento anterior neste capítulo. Mesmo sendo consensual, conquanto isto possa repousar em uma concepção teórica nada ingênua, a compreensão dos pequenos é favorecida pelo recurso nas explicações de imagens e exemplos alegóricos; até no mundo adulto, desde os primórdios, os homens se valem de explicações mágicas para as coisas do mundo que se tem dificuldade de entender, analisar e

agir. Alguns autores situam estas narrativas fantásticas, míticas, inclusive, como a origem da literatura que conhecemos hoje.

Desde a idade moderna, a literatura se apresenta também como um recurso gráfico de entretenimento, e como possibilidade de uso pedagógico, com clara intencionalidade educativa, a depender da tomada de consciência do adulto.

Tomou-se, aqui, o trecho da Torre de Babel como ponto de partida para introduzir o tema, assim como faz o professor ao valer-se de textos-base (*mentor text*⁷) para uma futura análise e discussão. Pode-se afirmar que o professor faz uso da literatura como ferramenta didática para o diálogo e compreensão e, porque não dizer, como possibilidade de apreensão de um recorte de realidade, dando destaque à sua função básica de possível viabilizadora de diálogo, de superação.

É no desenvolvimento desta especial vertente semiótica – a linguagem – que o homem ultrapassa as restrições do espaço e do tempo, dos cerceamentos materiais imediatos, e assim dá asas à imaginação, descortina novos horizontes, forma-se e informa-se ao longo dos tempos.

Como na referida passagem, a linguagem detinha um poder quase divino: a partir do domínio da palavra se abria o caminho para o conhecimento, que não apenas permitiria a mútua compreensão no convívio diário e a conjugação de forças necessárias na luta pela vida, como a futura equivalência a Deus uma vez alcançado os céus.

2.1. Possibilidades da literatura

O avanço dos meios de comunicação, ao longo dos tempos modernos, sob o comando das sociedades ditas mais avançadas, detentoras do poderio

⁷ *Mentor text* são textos ou mesmo trechos escritos usados no processo educativo como um exemplo de escrita para o aluno no processo de alfabetização segundo descreve Collins (2004, p. 190).

econômico atual, desemboca em uma contemporaneidade amplamente difusora da palavra, ainda que a serviço de um grupo hegemônico. É nesta situação agriadoce, amarga por estar submetida a interesses específicos da ideologia dominante e doce por conter em si a possibilidade da libertação pelo conhecimento, que a sociedade tem a possibilidade do desvelamento e a chance de formação consciente.

A discussão em torno da escola e seu papel torna-se fundamental como estruturante da atualidade, uma vez que é nela que as crianças passam boa parte de seu tempo. Experiências, debates e propostas para reformas educacionais se multiplicam, em especial, também as que buscam a compreensão e apropriação da Língua e da Literatura enquanto via para a conscientização. Saber da infância como momento central na formação do sujeito, aliada à identificação da escola como ambiente privilegiado e sua função primordial como introdutora da criança ao mundo da palavra, implica assumir Literatura Infantil como ferramenta central deste quadro.

Tal predominância pode parecer absurda aos “distraídos” que ainda não descobriram que a verdadeira evolução de um povo se faz ao nível da mente, ao nível da consciência de um mundo que cada um vai assimilando desde a infância. Ou ainda não descobriram que o caminho essencial para se chegar a esse nível é a palavra. Ou melhor, é a literatura – verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte (COELHO, 2000, p. 15).

Mesmo com um panorama claro a nossa frente, é curioso destacar relatos daqueles que dedicam suas vidas à formação dos docentes de crianças de zero a seis anos, notadamente aquela formação voltada à escrita e leitura da palavra. Collins (2004) retoma uma situação que ela presencia anualmente na abertura dos seminários de formação profissional da Universidade de Columbia, em Nova Iorque, Estados Unidos:

(...) Lucy Calkins, diretora e fundadora do Teachers College Reading and Writing Project, pergunta às professoras quais são suas esperanças em relação a seus pequenos leitores e escritores. A maioria diz esperar que os alunos leiam e escrevam ao longo de suas vidas. Ninguém nunca diz esperar que seus alunos continuem a fazer esquemas das cenas favoritas dos livros que leram, ou que lembrem de fazer um fichamento ao acabarem um texto. Ninguém diz querer que suas crianças continuem a fazer diagramas das histórias ou a escrever finais alternativos para os livros. Ao invés disso, nossas maiores esperanças são que os nossos alunos cresçam e se tornem pessoas profundamente afetadas por livros, que carreguem livros nas férias e no metrô, que se voltem aos livros para buscar informação e consolo, que indiquem a leitura como uma de suas coisas favoritas. Bem, se estas são

nossas maiores esperanças, não faz sentido semeá-las no local onde a leitura começa? Sim, bem aqui em nossas salas de educação infantil! (COLLINS, 2004, p. XII)⁸.

Quando Mészáros (2008) traz à tona a questão da educação como instrumento para a perpetuação das diferenças do individualismo, da acumulação de bens, em detrimento da implementação de uma cultura mais humana e igualitária, também indaga sobre que procedimentos a adotar para viabilizar tal proposta. Reforça-se aqui que ao mesmo tempo em que a literatura contém em si a possibilidade da mudança, também contém o instrumento de inculcação e sedimentação de conhecimentos e valores que legitimam os interesses dominantes.

Por permitir transpor tempos e espaços, aproximar culturas, cotejar situações vivenciais, confrontar a adoção, consciente ou não, de valores e consequências práticas, em situações de magia ou reflexão, a literatura configura-se como poderoso instrumento de perpetuação de *status quo* ou de profundas mudanças, a depender da intencionalidade dos educadores que orientam as práticas formadoras.

2.2. Limites da literatura

É justamente neste bojo da dependência da intencionalidade adulta que se situa um dos limites do uso da literatura enquanto ferramenta para libertação, uma vez que se destaca como produto e produtora da cultura de um povo.

⁸ Tradução livre feita pela autora: “At the Summer Institute, Lucy Calkins, the founding director of the Teachers College Reading and Writing Project, asks teachers what hopes they have for their Young readers and writers. Most people say they hope their students will read and write throughout their lives. Nobody ever says that they hope their students will continue to make dioramas of their favorite scenes from books they’ve read or that they will remember always to write a book report when they finish a text. Nobody says they want their children to make story webs or write alternatives endings for books. Instead, our deepest hopes are for students to grow into the kinds of people who are deeply affected by books, who carry books on vacations and subways, who turn to books for information and solace, who list reading as one of their favorite things. Well, then, if these are our hopes, doesn’t make sense to foster them in the place where reading often begins? Yes, right here in our primary classrooms!”

Como Paulo Freire nos alerta:

Os limites da ação cultural para a libertação se encontram na realidade opressora mesma e no silêncio imposto às classes dominadas pelas classes dominantes. São esses limites os que determinam as táticas a serem usadas, que são necessariamente diferentes das empregadas na revolução cultural (2002, p. 99).

Da mesma maneira que Freire, ao longo de sua obra, e em especial em *Por uma Pedagogia da Pergunta* (1985) ao dialogar com Antonio Faundez, ressalta o perigo da supervalorização de determinados saberes e, por consequência, alerta para o esvaziamento pela dicotomia entre saber erudito e popular. Nessa obra, afirma Faundez:

O saber científico, considerado por todos nós como o Saber, leva-nos a considerá-lo um saber em nós mesmos. Ele nos torna poderosos e, como tal, autoritários. (...) Esse intelectual menospreza o saber que não é científico e, inconscientemente, o saber popular; para o intelectual e político, o senso comum popular mostra-se como um não-saber e, enquanto não-saber, como um não-poder (1985, p. 30).

Freire ainda destaca o perigo, ao dicotomizar saberes, de se empobrecer as possibilidades de libertação, uma vez que, cedo ou tarde, esta resulta em uma opção por um ou outro ao deixar de se apropriar do acervo cultural da práxis do homem. É, em geral, o menosprezo pelo popular, que afasta o intelectual das massas, uma vez que não a reconhece como riqueza sociológica fundamental para o ato político, basal na transformação da sociedade.

Analogamente, a mentalidade infantil é por vezes identificada com a popular por sua caracterização enquanto uma consciência primária na apreensão da realidade exterior, já que entende o outro, ou mesmo o mundo, e a si mesmo enquanto parte dele. Assim, as relações entre o sujeito e o outro ou a realidade são estabelecidas, basicamente, através da sensibilidade, dos sentidos ou mesmo das emoções. No fundo, o adulto despreza o saber da criança, fazendo um discurso que não condiz com a prática porque ele não se coloca disposto a aprender e ensinar a partir do saber da criança, mas, sim, busca oferecer uma aproximação ligeira do seu conhecimento para ela.

Em momento posterior, Faundez ainda ressalta:

No meu entender, a primeira coisa que um intelectual progressista deve fazer, se quer juntar-se às massas, é respeitar esse saber e procurar apropriar-se

dele. Meter-se nesse saber é, como você dizia, apropriar-se do sentimento, deste sentir, deste atuar das massas, que se manifesta fundamentalmente através da resistência ou das expressões culturais de resistência. Esta apropriação poderá, então, permitir ao intelectual propor seu saber “científico” recebendo, por sua vez, a sensibilidade das massas. E as massas poderiam apropriar-se desse saber científico, não da maneira como é formulado pelo intelectual, mas transformando-o (1985, p. 30).

É aí que reside a indicação pedagógica facilitadora da literatura infantil na educação. Ela favorece a introdução e a vivência do adulto no mundo mágico da criança, pelo compartilhamento do sensível e lúdico, típicos da infância, agora entendidos ainda não como rejeição ao que o professor propõe, mas como uma *com-vivência* da brincadeira, de sua visão sobre a realidade, em plena atuação pedagógica. O adulto vivencia o mundo imagético que é natural da criança, se assim descortinar novas possibilidades de apreensão e atuação compartilhada.

Ao desprezar, ao estar cego às possibilidades de valer-se de histórias como estratégia para discutir usos e costumes, questões éticas, o pedagogo opta por reproduzir uma mentalidade opressora, uma vez que deverá abordar estas questões em contextos em que ele se coloca como um ser adulto que sabe das coisas. Desta maneira, favorece a permanência da criança enquanto um sujeito não consciente de si, como alguém incapaz de tomar ciência de situações, estabelecer ponderações próprias, estabelecer autonomamente relações sobre as partes e o todo, calcular consequências de possíveis deliberações. Enfim, mantém a criança oprimida, afastada de sua possibilidade de exercício como agente social desde a infância.

2.3. Literatura infantil na prática pedagógica

É importante encontrar um caminho para definir o que torna um texto, em sentido *lato*, literário. Ultrapassando limites de definição *stricto sensu*, a literatura está comumente associada à ideia de estética, ou ainda da ocorrência de algum procedimento estético. Um texto é literário quando consegue produzir um efeito de beleza, de impacto, quando proporciona uma sensação de prazer, de

emoção ao receptor. A própria natureza do caráter estético, contudo, reconduz à dificuldade de elaborar alguma definição verdadeiramente estável para o texto literário. Opor o texto científico ao artístico implica depreender que o primeiro emprega palavras sem preocupação com a beleza ou o efeito emocional; o artístico, ao contrário, tem nisto sua preocupação maior. O escritor, em um ou outro, busca instruir e perpassar ao leitor uma determinada ideia, no entanto, o texto literário une a instrução à necessidade estética que toda obra de arte demanda. O texto científico emprega as palavras no seu sentido dicionarizado, já o artístico opta por seu sentido conotativo, figurado, empregando a língua com beleza, muitas vezes, do sentido metafórico.

Coelho (2000, p. 30) faz notar a identificação entre as estruturas na peça literária e as exigências que a vida faz para que um indivíduo se realize como ser social e, assim, estabelece o elo entre literatura e vida. Ao apontar a inteligência como elemento estruturador do universo que cada sujeito constrói dentro de si e, também, sua importância no desenvolvimento e sedimentação de sua ação enquanto futuro adulto, a intelectual coloca como fundamental a valorização da literatura infantil, enquanto fenômeno significativo e de amplo alcance na formação de mentes.

É ao reconhecer uma poesia, uma música, uma peça teatral, uma fábula ou mesmo um romance, como obras de arte, como produto cultural humano se estabelece seu valor educativo, justamente por se tratar de uma comunicação intersubjetiva que pode contribuir para a reflexão e formação de opinião, veiculada esteticamente. Freire, em suas propostas à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, já em 1989, destacava nos documentos a importância da beleza no contexto escolar. Daí, a aparente facilidade em se indicar a literatura como detentora de um poderoso significado educativo, pedagógico e político.

Como a Coelho (2000) afirma, a literatura é um processo dinâmico de produção e recepção que, conscientemente ou não, resulta em intervenção sociológica, ética, política, uma vez que é no encontro com este mundo encantado que ao mesmo tempo lhe é exterior e interior, que há a possibilidade do sujeito letrado ampliar, transformar e enriquecer sua própria experiência. É

neste cenário que se afirma a essência do potencial na natureza da literatura infantil como a mesma daquela versada ao adulto, sendo diferenciada apenas pelo momento de desenvolvimento de seu leitor, receptor: a criança.

Ao identificar a criança como público a ser alcançado, se evidencia a necessidade de recursos apropriados para o reconhecimento da realidade que a rodeia, em um momento em que se dá a passagem da indiferença psíquica para a percepção do próprio ser. Ao perceber o tempo infantil, a prática pedagógica volta-se fundamentalmente para a necessidade de apropriação de um mundo concreto, pleno de linguagem, uma vez que o que acontece ao redor é muito significativo para a criança, há foco no aqui e agora, é momento de intensa construção de significados e significantes, de vazão de emoções.

A pesquisadora Nelly Coelho usa das palavras de Marc Soriano para melhor configurar tal gênero literário dentro de uma perspectiva semiótica:

A literatura infantil é uma comunicação histórica (localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário-criança (receptor) que, por definição ao longo do período considerado, não dispõe senão de modo parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta. (COELHO, 2000, p.30-31)

Assim, denominada como aquela destinada especialmente às crianças, até aproximadamente os doze anos de idade, a literatura infantil deve possibilitar entendimento pela criança que a lê, seja por si mesma, ou com a ajuda de uma pessoa mais velha. A presença de um pedagogo se faz então como estimuladora e ainda necessária para que a criança adentre ao mundo contido no livro, e também para suscitar interesses na busca de sentidos. É neste contexto que Coelho comprehende a literatura infantil como:

(...) abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo (COELHO, 1995, p. 5).

Ainda, segundo a autora, os primeiros textos literários direcionados para a criança foram feitos por professores e pedagogos, no final do século XVII, com o objetivo de passar determinados valores e hábitos. É interessante fazer notar que, se isto marcou os primórdios da indústria livreira infantil, ainda se faz

presente este objetivo quanto tenha sido ampliado ao incluir visões da realidade, diversão e lazer. Afinal, é quanto literatura que se atribui significado por meio de elucidação pedagógica para a tematização pública das representações e das práticas que bloqueiam ou viabilizam a libertação humana.

2.4. Literatura e libertação

O que se pretende neste trabalho prescinde da discussão sobre gêneros literários e, ou, estruturas de construção como descriptiva ou narrativa. Uma vez que o enfoque prende-se aos aspectos denotativos, mediados pelo adulto, ou não, quando se dá a apresentação de um texto literário. Esta observação não tem intuito de esvaziar a literatura como poderoso instrumento pedagógico, pelo contrário. Até porque, a depender do contexto e forma em que a literatura é apresentada às crianças, das atividades e propostas que a precedem e ou sucedem, há a possibilidade de encaminhamentos desta como uma prática que vise à libertação.

A literatura infantil pode se inscrever como ferramenta da formação hominizante, na integração harmoniosa entre o eu-criança, e o mundo, sendo simultaneamente expressão artística carregada de sensibilidade e visão de mundo do autor diante de sua leitura cultural e histórica. Daí, o papel fundamental do outro, do leitor, da criança que, por seu imaginário e descobertas, por meio do ouvir, ler, contar ou inventar... como tem acontecido desde as origens do tempo, insere-se em tramas, em cenários e tempos e estabelece suas relações.

Coelho, ao pautar o conceito literatura, a afirma como:

(...) antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização (COELHO, 2000, p. 27).

Dentro desta perspectiva, a autora equivale literatura a linguagem, ainda que esta seja carregada de uma especificidade própria como qualquer outra linguagem, mas que, justamente por isso, reflete e propaga determinada

experiência humana e, portanto, não há como restringi-la, uma vez que é como qualquer leitura de mundo: um recorte de uma realidade situada histórica e socialmente.

Conhecer esse “modo” é sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução. Conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta...) (COELHO, 2000, p. 27).

Adotando a premissa de que ao objetivar conhecimento se dá a hominização entre gerações, a literatura, seja oral ou escrita, posiciona-se como uma das principais vias pelas quais recebemos a bagagem histórica que nos cabe transformar. É nesse sentido que aqui se vê a literatura infantil, como ferramenta na formação de uma nova geração já que exige do educando: a assimilação e apropriação de ideário e conhecimentos que são integrados a um determinado conjunto de saberes, que se são transformados com vistas a liberar e estimular potencialidades em si.

Os motivos, necessidades e interesses dos sujeitos são também construídos histórica e socialmente a partir das condições de vida concretas e experimentadas, não é algo natural da criança. Por isso mesmo, o professor não pode se restringir a reproduzir e/ou atender imediatismos cotidianos, sua função é instigar a abertura de novos horizontes, descortinar possibilidades, estimular o olhar sob diferentes perspectivas.

A literatura, inserida na educação, deve estar para além do capital, como transmite o próprio texto da quarta capa de seu livro (MÉSZÁROS, 2008):

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação qualitativa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A distância entre o prescrito e o executado, entre a palavra e a ação, possibilitou observar que a maior parte das práticas notadas em salas de aula da EMEI Amarela se revelou como reproduutora da opressão. Infelizmente, nem sempre os autoproclamados democráticos têm uma prática coerente com o discurso. Muitas vezes, desvelam uma prática autoritária, já que não dialogam com o outro, mas sim, falam, para e pelo o outro. Algo que se torna evidente quando se nega a possibilidade de interação física com o objeto a ser apresentado a uma criança sinestésica. Ou mais, quando é exigido silêncio absoluto, ainda que se saiba conceitualmente a importância estruturante da linguagem para o pensamento: o direito de dizer a sua palavra. Freire (2005) descreve dizer a palavra – a verdadeira, a práxis – como transformar o mundo. Assim sendo não se limita a alguns homens, mas se constitui como direito de todos, e por isto não é ato que se possa fazer enquanto indivíduo, ou mesmo para os outros, como algo prescritivo, roubando a palavra do outro. Ela é feita no diálogo que se impõe enquanto caminho pelo qual o ser ganha significação enquanto ser. O exercício dialogal, ouvir e falar, cotejar personagens e diferentes entendimentos de um mesmo texto favorece a tomada de consciência das diversas possibilidade em uma situação, possibilita a percepção dos encaminhamentos possíveis.

Assim, ao retomar os dizeres de Freire:

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (1981, p. 15).

Faz-se, então, imperativo vislumbrar práticas pedagógicas que busquem a reflexão crítica, sem perder de vista que a consciência não é réplica da realidade, e esta também não é o determinante da outra, mas sim componentes da unidade dialética entre subjetividade e objetividade.

Ao considerar a aproximação do sujeito frente ao mundo, reforça-se ainda mais o momento pelo qual a criança pequena passa, já que está em seu momento heterônomo,

profundamente marcado pela aderência frente à consciência dominante, mais do que em qualquer outra idade.

Para tanto, o comprometimento do docente no processo pedagógico por meio da ação-reflexão-ação, quanto mais se conjecturar de maneira crítica sobre a realidade, e mais se atuar sobre ela, mais possibilidades de mudanças constituirão em sua prática. Neste sentido, faz-se necessária ação contínua a favor do diálogo e do reconhecimento da importância de si e do outro na construção de conhecimento e de ideias.

A cultura dominante e dominada, dialetizando-se, obtém como resultado a cultura do silêncio, na qual a cultura, a voz dominante, impõe e à dominada existir é apenas viver. Talvez, para alguns pareça natural pensar que as decisões são externas ao pequeno de cinco anos, justamente por se tratar de uma criança. Alega-se que as decisões não lhe pertencem. Estamos falando do estabelecimento de uma cultura, de uma inculcação, desde muito cedo, como se um corpo obedecesse a outro, ao dominador, no qual pensar é difícil, dizer ou ler palavra e o mundo são proibidos. Nesse contexto, o que se deve fazer e falar é o antevisto e premeditado pelo professor.

Ao se dar a palavra ao oprimido, ao praticar o diálogo, ao se trabalhar com ele – e não para ele – suas percepções sobre o mundo e a realidade que o cerca, ainda que estas estejam carregadas de condicionamentos ideológicos a que estiveram submetidos em sua experiência na “cultura do silêncio”, se faz valer o processo do trabalho libertador.

Ao preparar intervenções a serem feitas durante a leitura em voz alta de um livro, ao marcá-lo, ao inserir durante a leitura pequenos pensamentos, se incita nas crianças como, de fato, posturas de um leitor que lê um texto. Desmistifica-se a literatura infantil para o pequeno. Fala-se em desmistificar, porque ao mostrar para as crianças que, mesmo um adulto precisa de várias estratégias para de fato fazer uma leitura, evidencia-se o que está muito além da simples decodificação grafofonética e, simultaneamente, aproxima o mundo gráfico de sua realidade. Ao ser confrontado com imagens, ilustrações, palavras diferentes ou mesmo desconhecidas, um ser social precisa refletir sobre com o que se depara e, a partir de seu próprio universo, dar significado a ele. O processo proposto para o ensino da leitura, nos termos observados nas salas de aula, está baseado não apenas no reconhecimento e introjeção de convencionalidades da

língua, mas se propõe a dar voz a estratégias que, ainda que pequenas, as crianças possam se valer enquanto realizam uma leitura independente ou coletiva. Estratégias com as quais, acima de tudo, possam aplicar generalizadamente, em suas vidas, enquanto hábitos de estudo, de aproximação com o mundo que as cerca.

Assim, o diálogo proposto não é um perguntar a esmo, um perguntar por perguntar, um responder por responder; não é propor rodas de conversa nas quais o processo da escuta é visto como longo e enfadonho. Não se fazem leituras porque assim lhe foi pedido por um supervisor, ou mesmo porque está chovendo e as crianças não podem ir ao parque. O convite feito por uma prática libertadora não pode se contentar em tocar a periferia apenas do objeto de nossa curiosidade, ou mesmo ser uma proposta mal pensada. Quando se estabelece uma intencionalidade, e se faz claro sua pretensão, a ideia é fazer com que ainda que pequenos e limitados por sua realidade, crianças possam perceber os problemas que as cercam, seu gostos, seu desgostos, e antes de tudo se considerem parte importante e fundamental na construção de um futuro diferente.

Ainda que se reconheça o encantamento produzido pelo poderio econômico dominante, ainda que seus ideias circulem livremente entre nós por meio de rádio, conversas, televisão e mesmo livros em busca de introjetar sua própria visão de mundo, é função do professor engajado embarcar em luta para superar a contradição.

Todo o debate que se coloca apresenta-se como altamente crítico e motivador. São revigorantes propostas em que se vislumbre a autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto, rompendo com a ideia de que o mundo da literatura infantil esteja contido enquanto ferramenta de escolarização, limitado a isso, isolado do mundo onde vivemos. Pela literatura experiências são vivenciadas intensamente por crianças e adultos e se constituem ensejo para confronto de perspectivas próprias e alheias.

As práticas democráticas são contrapostas a outras tantas que remam a favor da maré da ideologia dominante, mas comprehende-se que ainda assim podem atuar como lenha na fomentação de uma prática pedagógica que vise, verdadeiramente, à conscientização.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. *Indústria cultural e sociedade*. Tradução Julia Elisabeth Levy et al.. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. Teoria da semicultura. Tradução Newton Ramos-de-Oliveira; Bruno Pucci; Claudia B. M. Abreu. In *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: n. 56, ano XVII, dezembro de 1996, p. 388-411.
- _____; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Tradução Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n.113, São Paulo, julho/2001, p. 51-64.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 1: Introdução; 2: Formação pessoal e social; 3: Conhecimento de mundo.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1998.
- _____. *LEI nº 12.796* de 04 de abril de 2013. Brasília: Senado Federal, 2013.
- _____. *LEI nº 9.394* de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRINGUIER, Jean-Claude. *Conversando com Jean Piaget*. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.
- CALKINS, Lucy. *The art of teaching reading*. Boston: Allyn and Bacon, 2001.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- _____. *Panorama histórico da literatura infantil*. São Paulo: Ática, 1995.

COLLINS, Kathy. *Growing readers: units of study in the primary classroom*. Maine, EUA: Stenhouse Publishers, 2004.

_____. *Reading for Real*. Maine, EUA: Stenhouse Publishers, 2008.

DURÃO, Fabio A.; ZUIN, Antonio; VAZ, Alexandre F. (org.). *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade* e outros escritos. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução Kátia de Mello e Silva, São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Educação e mudança*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Professora, sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1997.

_____; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____, SHOR, Ira. *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GIROUX, Henry. Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa A.C. (orgs.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

KUHLMANN Jr., Moysés. *Infância e educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 9 ed. Tradução Juarez Guimarães; Suzanne Felicie Léwy. São Paulo: Cortez, 2007.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: DURÃO, Fabio A.; ZUIN, Antonio; VAZ, Alexandre F. (orgs.). *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. Adorno, semiformação e educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.24, n. 83, agosto de 2003, p. 459-476.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Sagrada Família*. São Paulo: Boitempo, 2003.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NININ, Maria Otilia Guimarães. *O fio da meada: descortina-se a prática da observação. uma perspectiva crítica*. São Carlos: Pedro & João, 2010.

NOSELLA, Maria de Lourdes C. D.. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1981, Coleção Educação Universitária.

PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1923.

_____. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos; EDUSP, 1977.

_____. *O juízo moral na criança*. São Paulo; Summus, 1994.

_____; LASTÓRIA, Luiz Antônio C. N; COSTA, Belarmino César G. da (orgs.). *Tecnologia, cultura e formação: ainda Auschwitz*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. e INHELDER, B.. A teoria dos estágios, relações entre desenvolvimento e aprendizagem, aspectos operatórios e figurativos das funções cognitivas. In: L. CARMICHEL (org.). *Manual de psicologia da criança*. São Paulo: EPU, v. 4, 1975, p. 71-115.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PUCCI, Bruno (org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. São Paulo: Ática, 1984.

ROMÃO, José Eustáquio. *Dialética da diferença: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Pesquisa na instituição de ensino superior: referencial teórico, que bicho é este? *Cadernos de Pós-Graduação*. São Paulo, V. 4, Educação, p. 19-32, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1984.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil*. Secretaria Municipal de Educação, São Paulo: SME/DOT, 2007.

_____. *A Rede em Rede: a formação continuada na Educação Infantil, fase 1*. São Paulo: SME/DOT, 2006.

_____. *Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo*. São Paulo: SME/DOT, 2006.

SAUL, Ana Maria. O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira: a análise de sistemas de ensino a partir de 1990. *Curriculum sem Fronteiras*. v. 12, n. 3, p. 37 – 56, Set/Dez, 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TEBEROSKY, Ana. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares (org.). *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, São Carlos: UFSCAR, 1998.

_____. A sociedade do espetáculo e o simulacro de experiência formativa. In: PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Antônio C. N; COSTA, Belarmino César G. da (orgs.). *Tecnologia, cultura e formação: ainda Auschwitz*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. 3 ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2008.

<http://houaiss.uol.com.br> / Acessado em 18 de novembro de 2012.

ANEXOS

Anexo 1 – Tabela com a compilação completa da questão direta inicial

Título	Comentários
Lobisomem	Não li mais que isso...
Os três porquinhos	Os últimos cinco? Os que eu li este ano, é isto? Só se for somando ano passado, hehe.
Fantasma existe	
Os músicos de Bremem	
Se Liga em Você	
Samanta Gorducha	
Chapeuzinho vermelho	
Dentro da casa tem	
A véspera de natal	Ih!! Sei lá! Não sei!
Até as princesas soltam pum	
História de natal	
Os três porquinhos	Tenho que pegar o semanário
História de natal	
Chapeuzinho vermelho	
Samanta Gorducha	Não leio, não. Qdouento alguma coisa, invento. É melhor que livro, chama mais atenção deles
A véspera de natal	
História de natal	
Uma história de amor	
A véspera de natal	Não leio muito não
Os três porquinhos	
História de natal	
Chapeuzinho vermelho	
Lições de girafa	Depois de pesquisar seus registros
Ninguem gosta de mim	tem que ser engraçado, ou eles nem ouvem.
Os castelos	
Até as princesas soltam pum	
Os três porquinhos	
Boneco de Neve	
A véspera de natal	Para eles não dá para ler quase nada.
História de natal	
Chapeuzinho vermelho	Não lembro. Tenho que pegar meu diário.
-	Não levo livro não, faço outras coisas
A lebre e a tartaruga	

Soldadinho de chumbo	Eles são pequenos, gosto ler coisa com moral. É importante eles terem isso de algum lugar.
Até as princesas soltam pum	
Os três porquinhos	
Chapeuzinho vermelho	
Construindo um sonho	
Ovelhinhas	
Pinóquio	Não lembro!
A véspera de natal	
História de natal	
A felicidade das borboletas	
Gibis diversos	
A véspera de natal	Acho que foi isso, não pode ser nada muito difícil.
Até as princesas soltam pum	
Formiguinhaa e a neve	
Ninoca vai à escola	Acho que ultimamente foi isso...
Chapeuzinho vermelho	Ixi, não sei, vai ser difícil.
Esquisita como eu	
História dos lobos de todas as cores	
Sai para lá!	Nossa Senhora! Sei lá! Tá lá na minha sala.
Tampinha tira óculos	
Até as princesas soltam pum	
Cinderela	
Chapeuzinho vermelho	Essa hora? É fim de ano.
A Bruxa Salomé	
O pote azul	
Rapunzel	
Os três porquinhos	
Chapeuzinho vermelho	
O burro que espirrava dinheiro	Tem que lembrar assim? Ah, não lembro. Vou pesquisar.
Patinho feio	
Rapunzel	
Chapeuzinho vermelho	
Será que vai doer	
Tampinha tira óculos	
Até as princesas soltam pum	Não sei, não me lembro! Mas sempre penso na época do ano que estamos.
História de natal	
Chapeuzinho vermelho	

Anexo 2 – Roteiro de Observação**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

Escola: _____ Data: _____

Professora: _____

A. É possível estabelecer relações entre a proposta e a realidade dos alunos?

B. O objeto/ objetivo proposto está claro para os educandos?

C. Como é feito o engajamento inicial das crianças pela proposta?

D. Quais aspectos o professor demonstrou considerar importante?

E. Por quais aspectos os alunos demonstraram interesse?

F. A professora se valeu de alguma técnica para a chamada de atenção/ interesse, como o uso de diferentes entonações?

G. Existem espaços de participação efetiva das crianças durante a leitura? Se sim, quais foram?

H. Existem espaços de participação efetiva das crianças após a leitura? Se sim, quais foram?

I. Existem espaços para os discentes expressarem sentimentos e

J. O docente questiona o entendimento por parte dos alunos?

K. Quais foram as inferências das crianças sobre a proposta?

L. A professora cria suscita outros encaminhamentos?

M. Outras observações relevantes.

Anexo 3 – Tabulação dos roteiros de observação preenchidos

EMEI AMARELA

	Professora "1"	Professora "2"	Professora "3"
A proposta está clara para alunos?	Sim.	Não.	Não.
A docente faz uso de técnica diferenciada para chamada de atenção e/ou maior engajamento?	Sim, diferentes posições e entonações, e iniciou pela apresentação da autora.	Não, a professora recorrentemente chamou atenção dos alunos pedindo silêncio e atenção.	Sim, enfatizou o uso dos recursos visuais propostos pelo livro, mas ainda que as crianças tenham demonstrado apreço pela figuras "pop-ups" do livro, mas não podiam tocá-las.
A docente cria espaços para manifestação pessoal durante aula de leitura?	Não.	Não.	Não.
A docente dá espaço para expressão de sentimentos?	Sim, após a leitura.	Não.	Sim, mas como todos falavam juntos, dado ao ruído não foi possível compreender parte de suas colocações.
Existem espaços de diálogo após leitura?	Sim, a professora convidou a todos para partilharem seus pensamentos e a refletirem sobre como se parecem com seus ancestrais.	Não.	Não.
A docente questionou entendimento?	Sim.	Não.	Não.

A docente suscitou outros encaminhamentos?	A professora seguiu fazendo relações como mesclas e diferenças, usando de sua vivência pessoal e usou a leitura como ponto de partida para um projeto de identidade.	Não.	Não.
Qual foi a ênfase percebida?	A beleza brasileira, a beleza negra.	O aspecto cômico da literatura.	A necessidade do silêncio como condição para uma escuta atenta.
Houve alguma questão organizacional digna de nota?	As crianças pareciam familiarizadas com a proposta de leitura e diálogo na sequência.	As crianças falaram entre si durante a leitura, ainda que não fosse o esperado pela docente.	A desorganização das crianças pareceu incomodar em especial a docente, que chegou a ameaçar parar a leitura.
Outras observações da observadora	As crianças se mostraram felizes em perceber semelhanças entre elas e a personagem.	Pareceu um momento de silêncio, uma atividade de pouco engajamento ou apreço por parte dos alunos ou professora. E, como não houve espaço para diálogo, não foi possível compreender o entendimento ou inferências feitas pelas crianças.	Ainda que na temática da época do ano, o natal, as figuras pareciam quase que mágicas de tão distantes das crianças, fato que não foi abordado pela docente.