

**Artigo****A (in)visibilidade da literatura infantil nas políticas públicas de alfabetização: Realidade Brasil e Portugal****The (in) visibility of children's literature in public literacy policies: Reality Brazil and Portugal****La (in) visibilidad de la literatura infantil en las políticas públicas de alfabetización: realidad Brasil y Portugal****Ana Maria Esteves Bortolanza^{1*}, Ângela Balça^{2**}, Neire Márcia da Cunha^{3***}**

Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, SC, Brasil*; Universidade de Évora UE/CIEC, Portugal**, Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM / Universidade de Uberaba - UNIUBE, MG, Brasil***

Resumo

A literatura como produto da cultura humana ocupa um espaço político nas relações sociais, seja na escola ou fora dela. Como fonte de humanização da criança em seu processo de constituição, a literatura precisa ser pensada como processo e produto cultural num contexto de espaço e tempo históricos. Isto posto, o presente estudo analisa o lugar da literatura para as crianças nas políticas públicas atuais de alfabetização no Brasil e em Portugal, tendo em vista a aproximação de ambos, particularmente em razão da língua e da história. Nessa perspectiva, analisa-se nos documentos oficiais a literatura infantil no processo inicial de alfabetização, momento em que a criança se apropria da linguagem verbal, em suas diferentes manifestações, usos e funções, materializada na diversidade de gêneros discursivos. A finalidade do estudo é desvelar a (in)visibilidade da literatura no processo de alfabetização em dois

¹ Ana Maria Esteves Bortolanza. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP. Pós-Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Évora (Portugal). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem e Líder do Grupo de Pesquisa Relações Linguagem, Cultura e Estética. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4608-2139>. E-mail: amebortolanza@uol.com.br

² Ângela Balça. Docente da Universidade de Évora (UE). Membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CIEC). Doutora em Ciências da Educação. Professora Visitante da UNESP, São Paulo, Brasil. Investiga e publica na área da educação literária, formação de leitores, literatura para a infância, ensino da língua materna e bibliotecas escolares. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4159-7718>. E-mail: apb@uevora.pt

³ Neire Márcia da Cunha. Docente do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM) e da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Professora Formadora do Departamento de Formação Profissional do município de Uberaba. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP- Marília). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Infância e Contextos Educativos (GEPICE). ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7235-900X> E-mail: neirecunha@yahoo.com.br

documentos oficiais, a *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil) e as *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico – Português* (Portugal), evidenciando as contraposições e convergências nos cenários das políticas públicas brasileira e portuguesa, de maneira a problematizar os aspectos legais que se referem à temática do estudo. A pesquisa qualitativa (2020) assenta-se em um estudo bibliográfico e documental sobre a temática. Os resultados evidenciam distanciamentos entre os documentos do Brasil e de Portugal, sugerindo ora certa visibilidade ora uma invisibilidade da literatura infantil no processo de alfabetização, contudo numa dimensão em que a arte literária se sobrepõe e muito pode contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita da criança no processo de alfabetização.

Abstract

Literature as a product of human culture occupies a political space in social relations, whether at school or outside it. As a source of humanization for children in their constitution process, literature needs to be thought of as a cultural process and product in a context of historical space and time. That said, the present study analyses the place of literature for children in current public literacy policies in Brazil and Portugal, in view of the approximation of both, particularly due to language and history. From this perspective, children's literature is analysed in the official documents in the initial literacy process, when the child appropriates verbal language, in its different manifestations, uses and functions, materialized in the diversity of discursive genres. The purpose of the study is to unveil the (in) visibility of literature in the literacy process in two official documents, the National Common Curricular Base (Brazil) and Essential Learning - Basic Education - Portuguese (Portugal), highlighting the contrasts and convergences in the scenarios Brazilian and Portuguese public policies, in order to problematize the legal aspects that refer to the theme of the study. Qualitative research (2020) is based on a bibliographic and documentary study on the subject. The results show distances between the documents of Brazil and Portugal, suggesting sometimes a certain visibility and sometimes an invisibility of children's literature in the literacy process, however in a dimension in which literary art excels and can greatly contribute to the learning of reading and writing of the child in the literacy process.

Resumen

La literatura como producto de la cultura humana ocupa un espacio político en las relaciones sociales, ya sea en la escuela o fuera de ella. Como fuente de humanización para los niños en su proceso de constitución, la literatura debe ser concebida como un proceso y producto cultural en un contexto de espacio y tiempo histórico. Dicho esto, el presente estudio analiza el lugar de la literatura infantil en las políticas públicas de alfabetización vigentes en Brasil y Portugal, en vista de la aproximación de ambos, particularmente por el lenguaje y la historia. Desde esta perspectiva, la literatura infantil se analiza en los documentos oficiales en el proceso de alfabetización inicial, cuando el niño se apropia del lenguaje verbal, en sus diferentes manifestaciones, usos y funciones, materializado en la diversidad de géneros discursivos. El propósito del estudio es develar la (in) visibilidad de la literatura en el proceso de alfabetización en dos documentos oficiales, la Base Curricular Común Nacional (Brasil) y Aprendizaje Esencial - Educación Básica - Portugués (Portugal), destacando los contrastes y convergencias en los escenarios Políticas públicas brasileñas y portuguesas, para problematizar los aspectos legales que se refieren al tema del estudio. La investigación cualitativa (2020) se basa en un estudio bibliográfico y documental sobre el tema. Los resultados muestran distancias entre los documentos de Brasil y Portugal, sugiriendo a veces una cierta visibilidad y a veces una invisibilidad de la literatura infantil en el proceso de alfabetización, pero en una dimensión en la que el arte literario sobresale y

puede contribuir en gran medida al aprendizaje de la lectura y la escritura del niño en el proceso de alfabetización.

Palavras-chave: Alfabetização, Literatura Infantil, Políticas Públicas de Educação.

Keywords: Literacy, Children's literature, Public Education Policies.

Palabras clave: Alfabetización, Literatura infantil, Políticas de Educación Pública.

1. Introdução

Este artigo tem como finalidade desvelar a (in)visibilidade da literatura no processo de alfabetização em dois documentos oficiais: a *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil) e as *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico – Português* (PORTUGAL, 2018), evidenciando as possíveis contraposições e convergências nos cenários das políticas públicas brasileira e portuguesa, de maneira a problematizar os aspectos legais que se referem à temática do estudo.

Em relação à metodologia, o estudo aqui apresentado resulta de uma pesquisa bibliográfica e documental (2020) que discute o lugar da literatura para as crianças nas políticas públicas atuais de alfabetização no Brasil e em Portugal, tendo em vista a aproximação de ambos, particularmente em razão da língua e da história. Para isso, analisa nos documentos oficiais de alfabetização a (in)visibilidade da literatura infantil no processo alfabetizador inicial, momento em que a escrita simbólica deve ser apresentada às crianças em suas diferentes manifestações, usos e funções por meio dos gêneros discursivos.

Com Vigotski (2009, p. 20), entendemos que a literatura infantil consiste em força propulsora do desenvolvimento da criança ao possibilitar seu acesso às formas mais elaboradas de linguagem escrita. Para isso, a criança precisa conhecer, conviver e vivenciar a arte literária desde os primeiros anos de vida na escola, tendo como mediadores parceiros mais experientes culturalmente que podem criar e organizar as condições para inseri-las no complexo universo da cultura escrita.

Isto posto, passamos a tratar do lugar da literatura infantil no contexto da alfabetização. Entendemos que, no processo alfabetizador, o mergulho da criança na cultura escrita em suas máximas qualidades é fundamental para que ela se aproprie dos atos de ler e escrever em suas funções sociais.

O artigo foi estruturado em cinco tópicos: esta introdução que introduz a temática e aponta o objetivo, a metodologia, o segundo tópico que discute os diálogos possíveis entre a literatura infantil e a alfabetização buscando destacar o lugar da literatura nessa relação. No terceiro tópico, analisa-se o lugar que a literatura infantil ocupa na alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). No quarto tópico, apresenta-se o lugar da literatura para crianças no documento de Portugal *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico – Português*. E, no quinto e último tópico, são tecidas algumas considerações finais sobre a temática abordada.

2. A literatura infantil e a alfabetização: diálogos possíveis

Candido (2004 p. 84), ao tratar da relação literatura e aprendizagem afirma que “[...] a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que [a literatura]

exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes”. Nesse sentido, a literatura tem um papel importante na alfabetização, de educar e alargar as possibilidades de a criança significar o mundo, desenvolver a imaginação criadora, o pensamento abstrato e a criação literária.

O direito da criança à arte literária foi defendido por Candido (2004) ao abordar o acesso da criança às possibilidades da literatura infantil. Destacamos nesse sentido também o papel educativo do diálogo da literatura com as múltiplas manifestações das artes como a música, a dança, a escultura, etc. Isso supera o aparente binômio literatura infantil de caráter pedagogizante e caráter estetizante da literatura no processo de alfabetização, pois a arte literária se sobleva e muito pode contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança.

Sabemos que a literatura infantil tem como finalidade o que chamamos de fruição, cuja função é provocar o deleite do leitor ao experienciar essa arte. Nessa perspectiva, a relação da arte literária com o processo de apropriação da escrita estreita-se ainda mais, embora o texto literário não tenha como objetivo a aprendizagem da escrita, uma vez que, pela sua natureza, cria no pequeno leitor uma relação afetivo-intelectual que pode favorecer o processo de apropriação da escrita e da leitura.

Do ponto de vista histórico, a literatura infantil foi se formando junto à concepção de criança e como arte literária se constituiu historicamente, assim como as ciências, as técnicas etc. Na modernidade, temos uma concepção de criança como ser social, histórico, de direitos, e a partir dessa nova concepção de criança a literatura infantil é introduzida na escola. Muitas vezes, seu propósito é transmitir ensinamentos calcados em valores morais que a sociedade burguesa emergente postulou após a revolução industrial, mas também adentra como objeto estético a ser vivenciado pelas crianças. Para além dessas questões, a literatura infantil tem um papel relevante no processo de alfabetização. Essa relação se explica pelas origens da literatura infantil como arte literária vinculada ao processo de apropriação da escrita pela criança.

É inegável que a literatura infantil é um recurso valioso no processo de alfabetização. No entanto, sua presença como arte literária na escola é ainda discutível. De um lado, a literatura infantil tem sofrido um processo de escolarização ou não é adequadamente escolarizada; por outro lado, é patente seu papel no desenvolvimento da criança, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Entendemos que a atividade criadora da criança no processo de alfabetização pode ser favorecida pelo papel da literatura infantil como linguagem aprimorada em seu caráter estético que transmite valores universais.

A literatura para crianças é uma fonte para sua atividade criadora, pois produz algo novo em pensamento e/ou ação. De acordo com Vigotski (2009, p. 11), esse algo novo desdobra-se em “um objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta”. Estruturada pela imaginação, a atividade criadora é o motor impulsionador da criança para (re)criar novas formas de cultura já cristalizadas no campo da arte literária.

Nessa perspectiva, entendemos que pensamento e sentimento mobilizam a atividade criadora da criança em seu desenvolvimento e, nesse

processo, a literatura infantil é condição para que ela tenha acesso às máximas qualidades da arte literária e se aproprie das formas de expressão dessa arte em sua diversidade de gêneros: poesia, conto, história, fábula e outros. (CUNHA, 2019)

Para Vigotski, a criança aprende na relação com o outro, apropria-se da cultura das gerações que a precederam e constrói um *background* para suas aprendizagens. Nesse sentido, a literatura infantil aliada à aprendizagem da escrita pode alavancar seu desenvolvimento e ampliar sua visão de mundo, do outro e de si mesma. Em torno de 6 e 7 anos, a criança se interessa pelos temas relacionados à vida, assim ela expande a consciência de si e, simultaneamente, cria a necessidade de elaborar esse momento, o que a leva a atividade da imaginação que se materializa na criação literária. Isso explica por que as crianças gostam de contos de fadas, histórias de encantamento e outros gêneros literários. Elas têm na linguagem literária as formas ideais que necessitam para suas criações ainda tímidas e imaginativas, pois o desenvolvimento de sua imaginação depende das vivências com o texto literário e com as artes em geral. (CUNHA, 2019)

Ainda que a literatura infantil não deva ser pretexto para o ensino da leitura e da escrita, ressaltamos seu papel no desenvolvimento da consciência linguística da criança e em seu desenvolvimento integral. Para Saraiva (2001, p. 81), os textos literários:

[...] promovem o desenvolvimento da consciência linguística do alfabetizado e o acesso às convenções da língua, que abrangem a organicidade dos textos, os padrões frasais, as microestruturas, a combinação de fonemas, a relação fonema-grafema, o domínio lexical e conceitual. O enriquecimento do vocabulário, a capacidade de elaborar inferências sempre mais complexas, a possibilidade de estabelecer relações conceituais são outros benefícios que advêm da familiaridade do alfabetizando com os textos literários.

Já para Trindade (2010, p. 14), como instrumento no processo de alfabetização, a literatura infantil não deixa de ser um recurso didático. De acordo com o autor, a literatura infantil se constitui como “um novo movimento de pedagogização de práticas e eventos de leitura e escrita”, pois como “discursos que disciplinam a infância, se não são mais encontrados em cartilhas, circulam nas salas de aula através de textos que substituem essas obras didáticas, como por exemplo, os de literatura infanto-juvenil, os quais têm seu uso cotidianamente ‘pedagogizado’”.

Silveira alerta para caráter maniqueísta da literatura para crianças, no contexto de sua pedagogização, particularmente na classificação dos livros infantis em “bons” e “maus”.

A concepção de que todos os discursos – mesmo os que se pretendem ‘libertadores’ ou ‘sem censura’ – trabalham com representações de indivíduos, de gêneros, de etnia, de idade, de corpo, de sociedade, de ação, de ética, (a lista poderia interminavelmente alongada) de uma e de outra maneira produzidas num amálgama simbólico em que a própria autoria

também é produzida, é frequentemente engolida pela dicotomia maniqueísta de ‘maus’ e ‘bons livros’. (SILVEIRA,1998, p. 118).

Mortatti (2001) explica que as origens da literatura infantil vinculada à alfabetização no Brasil determinaram historicamente uma unidade múltipla – o didático e o literário – o que configura não uma relação dicotômica, mas uma relação de complementaridade entre ambas. Nessa perspectiva, a literatura infantil é um objeto de estudo interdisciplinar, de várias áreas, notadamente, da Educação e das Letras. Isso explica em parte por que a literatura infantil perpassa o processo de alfabetização, deslizando em certos momentos ora para o didático ora para o literário.

Outros autores também ligaram a presença da literatura infantil ao processo de alfabetização. Paolo e Oliveira (2006) relacionam as origens da literatura infantil à concepção de infância, a organização da escola e, destacam, sobretudo, sua relação com a pedagogia que justifica seu caráter pedagogizante. Zilberman (2003) sublinha o vínculo entre a literatura infantil e a escola ao mostrar que os textos literários para crianças foram, inicialmente, escritos por professoras e pedagogos.

Na década de 1990, uma nova expressão “alfabetizar letrando” ganha protagonismo ao moldar a literatura infantil e a alfabetização numa só ação pedagógica. Pesquisadores, entre eles destaca-se Magda Soares, apontam que o termo letramento parece ter sido empregado pela primeira vez em 1986, pela autora da área de psicolinguística Mary Kato, em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*.

Magda Soares conceitua letramento no Brasil, e a aprendizagem da leitura e da escrita passa a se caracterizar como processo de aquisição dos usos e funções sociais da escrita, em sua diversidade de gêneros textuais. Magda Soares define a prática pedagógica do alfabetizador como a tarefa de:

[...] orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de texto. (SOARES, 2000. p. 47).

Entretanto, esse protagonismo aparentemente ascendente parece não ampliar as possibilidades de inserção do texto literário no processo de alfabetização. No Brasil, com os Parâmetros Curriculares (1997) e as diretrizes educacionais, os livros didáticos foram elaborados a partir dessas diretrizes e passaram a incorporar os gêneros textuais mais utilizados no cotidiano como a lista de mercado, cartazes, as receitas etc. A inserção dos gêneros textuais consubstanciou-se em uma forte tendência para os textos referenciais que predominaram em prejuízo dos textos literários, em parte, esquecidos, quando lembrados foram as narrativas literárias que ocuparam o espaço, provocando de certa forma um apagamento de outros gêneros literários. (ZAPPONE, 2001).

Enfim, consideramos que entre o caráter pedagogizante da literatura infantil e o caráter estético há uma falsa dicotomia que pode ser repensada dialeticamente, pois a literatura para crianças se faz presente de alguma forma

no processo de alfabetização. A questão que se coloca neste artigo é pensarmos como ela se faz presente nos documentos oficiais que guiam as práticas alfabetizadoras de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Isto posto, finalizamos este tópico reiterando que cabe às políticas públicas as diretrizes do processo de alfabetização por meio de documentos e programas oficiais. A relação alfabetização e literatura infantil faz-se necessária no ensino da leitura e da escrita. Nessa direção, espera-se das políticas públicas por meio de seus documentos oficiais que explicitem o papel de ambas, sem fazer de uma ou de outra apenas subterfúgio para sua escolarização. O fundamental é que as crianças se relacionem com os textos literários em sua diversidade de gêneros, no processo de alfabetização e se desenvolvem integralmente como sujeitos de linguagem que se constituem pela linguagem.

No tópico que se segue, analisamos o lugar da literatura infantil no cenário da Base Nacional Comum Curricular.

3. A literatura infantil na alfabetização: cenário na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) – Brasil

Partimos do pressuposto de que a literatura infantil pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem escrita da criança na fase de alfabetização, pois como um sistema de signos historicamente construído traz em si as máximas qualidades humanas da palavra-arte. Isso implica olhar a alfabetização como processo discursivo em direção a uma alfabetização humanizadora, que se realiza nas relações da criança com o outro por meio da linguagem oral e escrita.

De um lado, a BNCC traz a “*crença* no ‘*construtivismo em alfabetização*’, que se foi estabelecendo e se disseminando, até se converter no mito hoje consolidado e incorporado ao senso comum pedagógico”, evidenciado assim as ‘*etapas de aquisição da língua escrita pela criança*’, derivadas das pesquisas da argentina Emilia Ferreiro e colaboradores, desenvolvidas com base nos estudos de Jean Piaget”. (MORTATTI, 2015, p.199). De outro, reacende a promessa no método fônico como verdade única, capaz de alfabetizar a criança por meio das relações grafofônicas, como podemos verificar na citação que se segue, ao afirmar:

[...] que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2017, p. 87-88).

Depreendemos uma concepção de alfabetização assentada em “uma linguística redutora, [que] ignora a dimensão semiótica da linguagem escrita,

recorre a uma concepção de leitura e do aprender a ler autoritária e mecanicista”. (BORTOLANZA; GOULART; CABRAL, 2018, p. 9-10). Ao abordar a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, a BNCC (2017) desconsidera o caminho histórico que fez a escrita da humanidade para chegar aos dias de hoje, e o percurso da criança nesse processo, reduzindo a apropriação dos atos de ler e escrever a meras relações grafofônicas que se atém ao:

[...] conhecimento do alfabeto da língua em questão; perceber quais sons se deve representar na escrita e como; construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos; perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação; até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica. (BRASIL, 2017, p. 91).

Na perspectiva vigotskiana, apropriar-se da escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo que “não pode realizar-se por uma via exclusivamente mecânica, desde fora, por meio de uma simples pronúnciação, de uma aprendizagem artificial”, esse processo resulta “de um largo desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil. (VIGOTSKI, 2000, p.184). Nesse sentido, alfabetizar-se é atribuir sentidos aos signos gráficos da língua, que se realiza quando a criança mergulha na cultura escrita.

Prossegue a BNCC (2017), ao estruturar as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização, a BNCC (2017) evidenciando uma concepção de alfabetização como um processo linear de domínio das letras para sílabas e palavras.

Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script); Conhecer o alfabeto; Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; Dominar as relações entre grafemas e fonemas; Saber decodificar palavras e textos escritos; Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento). (BRASIL, 2017, p. 91).

O lugar da literatura na alfabetização se revela na BNCC (2017) ao privilegiar os gêneros discursivos da esfera do cotidiano que devem ser apresentados à criança nos anos iniciais, neles, os textos literários ficam secundarizados, pois se alega que devem ser trabalhados textos mais familiares aos alunos, mais simples para se trabalhar a grafia.

[...] os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais

[...]Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc. (BRASIL, 2017, p. 93).

Acreditamos no papel fundamental que a leitura literária pode ter no desenvolvimento da criança, no processo de alfabetização. Zilberman (2001, p. 55) mostra que a literatura “[...] propicia um tipo de leitura que produz uma ruptura no interior das vivências do sujeito, apontando-lhe as possibilidades de outro universo e alargando suas oportunidades de compreensão do mundo [...]”. Isso implica que, ao se apropriar das marcas autorais na leitura do texto literário, a criança significa a vida, sua própria vida e começa a perceber a constituição da autoria tão necessária no processo de apropriação da linguagem escrita.

Constatamos que, das poucas ocorrências do termo literatura infantil na BNCC (2017), não relaciona à alfabetização, nem o papel desta no processo inicial de alfabetização que se limita ao mecanismo estreito de codificar/decodificar letras (grafemas) do alfabeto em sua relação com os sons (fonemas). Isso se expressa logo depois das capacidades e habilidades que devem ser desenvolvidas na criança durante o primeiro e o segundo ano do ensino fundamental.

Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (BRASIL, 2017, p. 89).

A primeira ocorrência do termo literatura infantil na BNCC (2017) aparece no currículo de Educação Infantil e apresenta a leitura como algo que deve despertar o gosto, estimular a imaginação e ampliar os horizontes de saberes da criança. Não se relaciona o papel da literatura infantil e sua importância no desenvolvimento da criança, tampouco se aborda seu protagonismo para o desenvolvimento da imaginação da criança como função psíquica superior analisado por Vigotski (2009), em *Imaginação e Criação na infância*.

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros

literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2017, p. 41).

Coelho (2000) explica que a literatura dá sentido à vida, ao homem, possibilita significar seus sonhos, seu imaginário, ideias nem sempre possíveis de serem realizadas que na arte da palavra se tornam reais. Para a criança, a criação literária é uma linguagem que significa a experiência humana – real e imaginária – constituindo-se como uma ponte para significar a vida na esfera cotidiana e na esfera não cotidiana da vida social, desenvolvendo assim sua personalidade e sua consciência. (ROSSLER, 2004).

Embora, a BNCC (2017) indique no campo artístico-literário de língua portuguesa, do primeiro e segundo anos do ensino fundamental, situações de leitura e produção de textos literários, verificamos que a leitura e a produção de textos literários não se constituem como eixos alfabetizadores em que o significado é o fio condutor no processo de alfabetização.

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros. (BRASIL, 2017, p. 110).

Recém lançado pelo governo, por meio da Secretaria de Alfabetização do MEC, o Programa *Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar* (2019) tem como público-alvo as famílias de baixa renda. De acordo com o MEC (BRASIL, 2019), “o futuro de uma criança começa a ser desenhado no ambiente familiar, principalmente ao longo da primeira infância. A justificativa do Programa é “promover a literacia familiar”, justificada pelo MEC como uma tarefa que deve começar “em casa, na convivência entre pais e filhos”.

O emprego da palavra literacia em substituição à literatura provocou reações por parte de professores, pesquisadores e mídia. Literacia não é bem sinônimo de literatura, trata-se de um empréstimo linguístico que significa a capacidade de ler e escrever, originária do inglês *literacy*. Não se trata propriamente de um programa de literatura, mas de um “conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita, que as crianças vivenciam com seus pais ou responsáveis”. Nele é recomendado aos pais que leiam em voz alta para os filhos.

Na reportagem publicada pela UOL, em 30 de setembro de 2020, *O que há por trás da onda de cancelamento dos contos de fada?*, sobre a coleção de textos literários para crianças a serem lidas por seus pais – *Conta Pra Mim* –, a reportagem mostra o equívoco que consiste esse projeto simplista, cujo foco não

é a literatura para crianças, em vários aspectos, entre eles, o propósito político do atual governo que usa a educação, a literatura infantil, as crianças e seus pais, ignorando os conhecimentos produzidos por pesquisadores brasileiros, autores de literatura infantil e professores da educação básica. De acordo com a reportagem da UOL, nos textos da coleção *Conta Pra Mim*:

[...] não há beijos para selar o encontro de amor entre príncipes e princesas. O lobo mau não é morto pelo caçador em "Chapeuzinho Vermelho"; apenas tropeça e cai em um rio. A figura da madrasta que convence o pai de João e Maria a deixá-los morrer de fome na floresta é substituída por uma boa mãe, que os instrui a marcar o caminho com pedrinhas antes de saírem para colher flores. E em "O Flautista de Hamelin", o sumiço de 130 meninos e meninas encantados pelo som da flauta é omitido — aliás, sequer há crianças no enredo. A extinção ou a modificação das passagens tidas como incômodas é, de acordo com o psicanalista Mário Corso, "um elogio à ignorância. (UOL NOTÍCIA, 2020).

Contos e fábulas foram distorcidos, trechos foram substituídos, personagens saíram de cena etc., uma operação de higienização da literatura para crianças em que emergem preconceitos, maniqueísmos, moralismo e ignorância de quem deveria oferecer as máximas qualidades da arte literária para a criança em seus primeiros anos de vida. A iniciativa do MEC em nada contribui com o desenvolvimento da criança ao ocultar o caráter universal das obras clássicas, sua atemporalidade, seus valores humanos e sua esteticidade.

Jacques Rancière, em seu livro *O mestre ignorante, alerta para a* "a distância que a Escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir é aquela de que vivem e que não cessam de reproduzir". Numa sociedade de desiguais, "quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido". (RANCIÈRE, 2013, p 11).

De onde saiu esse estranho ursinho de roupas de inverno que foi escolhido para ser a mascote desse programa governamental? Sua imagem descontextualizada surge no *layout* do projeto *Conta pra Mim* em cores desbotadas, uma imagem estereotipada e distante da vida de qualquer criança brasileira. Nossos bons autores e excelentes textos da literatura infantil brasileira para crianças foram ignorados, nossa história de literatura para crianças ignorada.

Nessa perspectiva, a literatura infantil na alfabetização deixa de ocupar o lugar que deveria ter e exercer seu protagonismo. Não tem a visibilidade que deveria ter no cenário das políticas públicas educacionais, particularmente no documento norteador da alfabetização na BNCC (2017). Deixa de cumprir plenamente sua função educativa em seu caráter humanizador. Como objeto cultural historicamente construído em suas máximas qualidades, a literatura infantil é indispensável na formação da personalidade e consciência da criança ao possibilitar a apropriação de valores da cultura humana, da linguagem elaborada, dos saberes construídos na arte literária.

4. A literatura infantil na alfabetização: cenário em *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico – Português (Portugal)*

Na atualidade, o discurso oficial do sistema de ensino em Portugal é dominado por vários documentos, dos quais destacamos as *Aprendizagens Essenciais – Português (2018)* que percorrem desde o ensino básico até ao ensino secundário. Dado que o foco deste estudo é a (in)visibilidade da literatura infantil nas políticas públicas de alfabetização, vamos centrar o nosso olhar no documento *Aprendizagens Essenciais – 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) – Português (2018)*, que abarca do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, ou seja, os alunos que estão a fazer a sua aprendizagem formal da leitura e da escrita e que serão, decerto, os potenciais receptores da literatura infantil.

Segundo Rodrigues (2017), o que é considerado fundamental para a aprendizagem dos alunos está, nos dias de hoje, vertido nas *Aprendizagens Essenciais*. É ainda esta investigadora que salienta e que considera uma característica fundamental das *Aprendizagens Essenciais* as possibilidades de articulação curricular que permitem aos professores conceber estratégias pedagógico-didáticas orientadas para a integração curricular. Para além disto, as *Aprendizagens Essenciais* pretendem que se coloque a ênfase, segundo Portela (2019), no aluno, que se coloque o aluno no centro das aprendizagens, promovendo estratégias pedagógico-didáticas que envolvam a pesquisa, a análise, a capacidade de argumentação, a avaliação, contribuindo para uma verdadeira diferenciação pedagógica na sala de aula.

Se nos centrarmos diretamente no documento das *Aprendizagens Essenciais* para o Português no 1.º CEB, encontramos alguns aspetos mencionados por Portela (2019): as *Aprendizagens Essenciais* baseiam-se no programa e metas curriculares anteriores (neste caso no Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico de 2015) e na identificação das aprendizagens consideradas como estruturantes ao nível do Português.

Na Introdução, mais ou menos comum para os 4 anos que integram o 1.º CEB, salientamos aspetos como a assunção do Português como objeto de estudo, havendo o entendimento das suas diversas dimensões: a língua é objeto de pensamento, objeto de comunicação e objeto de fruição estética. Os domínios específicos do Português, nos quais os alunos deverão desenvolver progressivamente as suas competências, são a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua. Para cada um destes domínios, o documento dá indicações das aprendizagens esperadas no final de ciclo que serão, posteriormente, retomadas com mais detalhe no ponto Operacionalização das *Aprendizagens Essenciais*.

Sendo assim, as aprendizagens essenciais esperadas, para o final do 1.º CEB, para os domínios específicos, são: para o domínio da oralidade, o desenvolvimento e a consolidação da competência comunicativa dos alunos; para a leitura, o alcance pelos alunos da fluência na leitura; para a educação literária, que os alunos tenham desenvolvido capacidades de apreciação do texto literário bem como de análise e interpretação do mesmo; para a escrita, o domínio de técnicas básicas que permita aos alunos a escrita de textos com diferentes objetivos comunicativos; para a gramática, o desenvolvimento da

consciência linguística, da capacidade de reflexão e o domínio das regras da língua por parte dos alunos (AE, 2018).

Deste modo, se repararmos nos domínios da leitura e da educação literária, eles remetem-nos para algumas condições fundamentais na leitura do texto literário, tais como, saber ler fluentemente, com rapidez; ser capaz de formular opiniões valorativas sobre a obra literária, mantendo com ela uma relação afetiva; e ter-se apropriado das regras e convenções que regem o texto e a comunicação literária.

Todavia, a promoção da leitura e da educação literária não se faz sem livros, os livros têm de estar presentes na sala de aula e, no contexto educativo português, para que isso aconteça, será importante que as obras, quer para leitura orientada quer para leitura autónoma, estejam indicadas nos documentos curriculares oficiais. Atualmente, para o 1.º CEB, o documento das Aprendizagens Essenciais não indica nenhuma lista de livros a ler na sala de aula. Há uma ausência total de indicações de leitura. Ora este facto pode remeter-nos para duas realidades bem diferentes. A primeira realidade pode levar-nos a uma quase inexistência de livros de literatura para a infância na sala de aula, uma vez que eles não estão presentes nos documentos curriculares oficiais, ficando o professor preso apenas ao manual escolar. A segunda realidade pode remeter-nos para a existência de livros de literatura para a infância na sala de aula, dado que o professor, se for um mediador de leitura informado, tem a total liberdade de escolher os livros que vai partilhar com os seus alunos, levando-os para a sua prática pedagógica.

A situação que aqui se apresenta, no sistema de ensino em Portugal, é, todavia, colmatada por duas fortíssimas instâncias, que se articulam entre si e com a própria sala de aula: a biblioteca escolar e o Plano Nacional de Leitura 2027. Tendo uma cobertura de praticamente 100% do território nacional, as bibliotecas escolares, integradas numa entidade mais vasta, a Rede de Bibliotecas Escolares, são espaços/equipamentos das escolas, com um vasto e forte acervo ao nível da literatura infantil, que está à disposição de professores e de alunos. O Plano Nacional de Leitura 2027, em estreita articulação com a escola e com a biblioteca escolar, fornece a ambas estas entidades indicações de leitura, nomeadamente de livros de literatura infantil, através do Catálogo do Plano Nacional de Leitura, lançado em colaboração com a Rede de Bibliotecas de Lisboa. Estamos perante um catálogo *online*, que disponibiliza uma vasta lista de obras para leitura para todos os níveis de escolaridade⁴. Aliás, nas próprias Aprendizagens Essenciais se afirmam explicitamente que “Fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências gratificantes de leitura, a desenvolver a partir de recursos e estratégias diversificados, que o Plano Nacional de Leitura (PNL) disponibiliza [...]”. (AE, 2018, p. 3).

Um olhar atento e mais aprofundado sobre o documento das Aprendizagens Essenciais mostra, quanto a nós, um entendimento da presença da literatura infantil bem como da educação literária na linha do exposto por Colomer (2015), salientando a conjugação de aprendizagens, no âmbito da

⁴ Este Catálogo do Plano Nacional de Leitura pode ser consultado no seguinte link: <http://www.pnl2027.gov.pt/np4/270.html>

leitura e da escrita, que permitam a leitura literária, a compreensão do texto literário e a apreciação estética do mesmo.

5. Considerações finais

Os resultados apontam mais para contraposições do que convergências quanto ao lugar da literatura no processo alfabetizador entre os documentos do Brasil e de Portugal.

Para a realidade portuguesa, apesar dos documentos curriculares não apresentarem indicações de leitura, parece-nos que podemos afirmar que a literatura infantil está bem visível nas políticas públicas, através da escola, e nela, de duas instâncias há muito consolidadas no sistema de ensino, a biblioteca escolar e o Plano Nacional de Leitura 2027. Para além do manual escolar, os professores têm a oportunidade de levar para a sala e partilhar com os seus alunos obras de literatura infantil. As Aprendizagens Essenciais são muito claras a este nível, prevendo-se a entrada da literatura infantil na sala de aula. Para os 4 anos de escolaridade, o documento das Aprendizagens Essenciais enfatiza a importância da obra literária dentro da sala de aula: “O desenvolvimento de uma educação literária tem por base obras literárias” (AE, 2018, p. 10). A relação entre o texto e o leitor, a compreensão da obra na sua estrutura interna e externa só é possível com a leitura da obra na íntegra e, para estas faixas etárias, muitas vezes, pelo contato da criança com as ilustrações e outros elementos paratextuais bem como com a materialidade do livro. O trabalho desenvolvido em Portugal, nas últimas três décadas, ao nível de distintas instâncias, leva-nos a poder afirmar que a presença e o caminho da literatura infantil na escola estão a ser acautelados de forma segura.

Para a realidade brasileira, ao privilegiar os gêneros discursivos do cotidiano na alfabetização, a BNCC (2017) parece invisibilizar as potencialidades da literatura infantil na alfabetização. O reducionismo do processo alfabetizador a mecanismos estreito de codificação e decodificação nos atos de ler e escrever, desconsidera o ato enunciativo que se constitui na palavra-arte na esfera complexa das relações humanas e se concretiza em formas mais elaboradas da cultura historicamente construídas pela humanidade. Nesse sentido, a orientação da BNCC (2017) e as publicações governamentais que dela decorrem, como o programa *Conta pra Mim*, dificultam a vivência da arte literária na escola da infância, postergando a possibilidade da incorporação de aspectos íntimos e pessoais da vida criança ao ciclo social, e vice-versa. Ignorando o percurso histórico da escrita, e a reduzindo às relações grafofônicas, a BNCC (2017) inviabiliza o pleno desenvolvimento das vivências da criança como mobilizadoras da imaginação criadora na relação com o texto literário, como linguagem de significados polissêmicos que possibilitam a atribuição de sentidos pela criança na formação de sua consciência linguística.

Desse modo, de acordo com documento analisado, a BNCC Alfabetização, constatamos que não parece ser prioridade orientar práticas educacionais que incidam na vivência da literatura infantil na alfabetização da criança, nos primeiros anos do ensino fundamental.

A literatura infantil deve ocupar lugar vital no processo de apropriação dos atos de ler e escrever pela criança. Ela precisa ser vivenciada com e pela criança, desde o início da vida para despertar seu desejo de ler, de compreender

a função social das formas mais elaboradas de linguagem, para partilhar do convívio com os diferentes gêneros discursivos da arte literária. No processo alfabetizador da criança, a literatura é necessária como atividade criadora, e na escola é condição fulcral para uma alfabetização humanizadora ao sobrelevar os saberes da vida cotidiana às esferas mais elevadas da vida não cotidiana. Como forma de significar a realidade e formar o imaginário infantil, a literatura contribui para o desenvolvimento da personalidade humanizada, potencializando o surgimento de novas formas de criação cultural para e pela criança.

Referências

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; GOULART, Ilsa do C. V.; CABRAL, G. R. Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios. **Ensino Em Re-Vista**, v. 25, n. 4, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação. Brasília: SEE/CNE, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar**. - Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004.

COELHO, Nelly. **Literatura infantil. Teoria. Análise. Didática**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Neire Márcia da. **Processo de formação de autoria em Crianças quando criam contos**. 2019 Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista – Unesp, Campus de Marília. 2019.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita** - uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Leitura crítica da Literatura Infantil. **Itinerários**, Araraquara, n. 17, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo Essa base nacional comum curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização** – ABAIf, Vitória, ES, v. 1, n. 2, jul./dez. 2015.

O que há por trás da onda de cancelamento dos contos de fada? UOL. Notícias. São Paulo, SP. 29 set. 2020. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/09/30/o-que-ha-por-tras-da-onda-de-cancelamento-dos-contos-de-fada>. Acesso em: 30 set. 2020.

PAOLO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa da. **Literatura infantil**: voz de criança. 4ª.ed. São Paulo: Ática, 2006.

PORTELA, Carlos. Será que as Aprendizagens Essenciais podem contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos? **Gazeta de Física**, 1, 30-31, 2019.

PORTUGAL, AE - Aprendizagens Essenciais. Português. 1.º Ciclo do Ensino Básico. 2018. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>. DIREÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO. Portugal. 2018. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>. Acesso em: 15 mar. 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**: Cinco Lições sobre a Emancipação Intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RODRIGUES, Sónia Valente. Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas Aprendizagens Essenciais. In: **Encontro Regional Norte do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular**, que decorreu na Escola Secundária de Amarante. Porto, 2017. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/aprendizagens_essenciais_consolidacao-articulacao. Acesso em: 20 jul. 2020.

ROSSLER, João Henrique. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, abr. 2004.

SARAIVA, Juracy Assmann. (Org.). **Literatura e Alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, M. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TRINDADE, Iole Maria Favieiro. **Identidades alfabetizandas**: histórias não tão pessoais assim. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009. Série: Ensaios Comentados.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, 2000.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Práticas de leitura na escola**. 2001. 260p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11ed. São Paulo: Global, 2003.

Contribuição dos autores

Autor 1: Contribuição substancial na redação e na revisão final do manuscrito.

Autor 2: Participação ativa na redação do manuscrito.

Autor 3: Participação ativa na redação do ponto 4 e na revisão final do manuscrito.

Enviado em: 25/novembro/2020 | Aprovado em: 14/fevereiro/2022