



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM LETRAS

CRISTIANE DE SENA CAMÕES

**NARRATIVAS PRODUZIDAS POR CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL A
PARTIR DE UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Porto Nacional/TO

2023

CRISTIANE DE SENA CAMÕES

**NARRATIVAS PRODUZIDAS POR CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL A
PARTIR DE UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Avaliada para obtenção do título de Mestra em Letras e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador: Prof. Dr. Juliano Casimiro de Camargo Sampaio.

Porto Nacional - TO

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- C185n Camões, Cristiane de Sena.
Narrativas produzidas por crianças na educação infantil a partir de uma análise documental da base nacional comum curricular para educação infantil.. / Cristiane de Sena Camões. – Porto Nacional, TO, 2022.
84 f.
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras, 2022.
Orientador: Juliano Casimiro de Camargo Sampaio
1. Crianças. 2. Autoria. 3. Oralidade. 4. BNCCEI. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO

CRISTIANE DE SENA CAMÕES

**NARRATIVAS PRODUZIDAS POR CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL A
PARTIR DE UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Avaliada para obtenção do título de Mestra em Letras e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador: Prof. Dr. Juliano Casimiro de Camargo Sampaio.

Data de Avaliação: ___/___/___.

Banca examinadora

Orientador (Presidente) Professor Dr. Juliano Casimiro de Camargo Sampaio
Universidade Federal do Tocantins/PPGL Porto Nacional

Membro Interno Professor Dr^a Dalve Oliveira Batista Santos
Universidade Federal do Tocantins

Membro Externo Professora Dra. Adriana dos Reis Martins

PORTO NACIONAL

2023

A Deus, aos meus pais Mário dos Santos Camões (in memoriam) e Elza Maria de Sena Camões. Ao meu orientador Dr. Juliano Casimiro, a meu irmão Elito, às minhas queridas irmãs (Tatiane, Josiane, Viviane, Luciane e Lidiane), à minha cunhada (Rosângela), aos cunhados e aos meus sobrinhos. A meu marido Márcio Orione, meu filho José Genésio e aos demais amigos e parentes.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela família tão especial que me deu.

Aos meus pais, Mário dos Santos Camões (in memoriam) e Elza Maria Sena Camões, por todo o amor a mim dedicado; pelo carinho, respeito, lições e confiança que mais uma vez depositaram em mim.

Ao meu professor orientador Juliano Casimiro de Camargo Sampaio, tão competente, dedicado, profissional e humano. Um orientador muito querido, a quem tenho muito a agradecer pela orientação, pelo apoio e por todo o conhecimento compartilhado.

Ao meu amado irmão e minha querida cunhada, Elito e Rosa, por estarem sempre dispostos quando solicitados e pela generosidade.

As minhas irmãs tão amadas, pela força, credibilidade e inquestionável confiança que sempre depositaram em mim.

Aos meus cunhados por, longe ou perto, sempre confiarem no meu potencial e acreditarem em mim.

Ao meu amado companheiro, Márcio Orione, por trazer além do seu amor, sua solidariedade, amizade e proteção.

Ao meu filho José Genésio, pelas manifestações de carinho e amor que me mobilizam diariamente.

Agradeço às amigas que construí em virtude do programa PPGLPN/2019 2º semestre, em especial a minha querida Egly, tão cúmplice, ouvinte atenta e amiga querida.

Agradeço aos professores, Dra. Adriana dos Reis Martins e Dr^a Dalve Oliveira Batista Santos, por aceitarem participar da banca examinadora.

Aos meus professores, em especial ao querido professor Carlos Roberto Ludwig, pelo conhecimento compartilhado e construído. Pela disposição sempre presente nele.

Por fim, agradeço a todos/as que fazem parte do programa PPGLPN, Docentes, Coordenação, Secretaria e a Equipe de limpeza e segurança.

Gratidão!

“Ser autor significa produzir com e para o outro [...] Somente sendo autora a criança interage com a língua; somente sendo lida e ouvida pelos outros ela se identifica, diferencia, cresce no seu aprendizado. [...] Somente sendo autora ela penetra na escrita viva e real, feita na história”. (KRAMER, 1993, p. 83).

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa acadêmica busca analisar o que propõe a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCCEI) sobre a produção de narrativas por crianças no ambiente escolar da educação infantil. Nesse sentido, busca-se identificar como o tema da autoria infantil e oralidade na escola está sendo abordado no texto legal. Sob uma abordagem qualitativa, analisa-se de que forma o documento aborda a construção de narrativas a partir da própria criança, se são estimuladas e como são estimuladas na educação infantil. Mediante ainda um estudo bibliográfico que traz apontamentos que sinalizam se essa é uma das práticas previstas na BNCCEI e em outros documentos oficiais anteriores a este, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), dentre outros. Assim, este trabalho levanta a hipótese de que a produção de narrativas já é uma prática que cotidianamente se realiza no ambiente escolar, tomando por base estudos teóricos já desenvolvidos e experiências práticas já realizadas por pesquisadores da área. Além de um estudo minucioso relativo às influências que proporcionam à criança o desenvolvimento da prática da produção de narrativas. Como por exemplo, a condição de ouvir narrativas representadas, recontadas, lidas pelo professor no ambiente escolar das crianças, a performance assumida no ato de contar histórias e outras práticas que possibilitam a imaginação da criança e favorecem a construção de suas próprias narrativas. De modo específico, pretende-se realizar revisões e avanços bibliográficos sobre o tema das crianças narradoras orais. Sobretudo, apreender a abordagem trazida pela própria Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma, esta pesquisa reconhece nas narrativas orais das crianças: a valorização da própria identidade cultural e linguística, além de suas subjetividades. Buscando construir uma análise teórica sobre a potencialidade dessa produção de narrativas orais a fim de produzir material científico para divulgação dos resultados da pesquisa em periódicos indexados e representativos para a área. Com intuito ainda de ampliar os aspectos da discussão temática e proporcionar articulação entre temas de pesquisa correlatos que vêm sendo desenvolvidos por outros pesquisadores. Logo, este trabalho faz uma incursão em temas como: Educação, Literatura, Oralidade, Autoria Infantil, Base Curricular e Interdição oral. Para além de abordar a performance do narrador e, situando por fim, a criança dentro deste contexto como autora de narrativas - que são produzidas e apresentadas oralmente no ambiente escolar.

Palavras-chaves: Crianças. Autoria. Oralidade. Narrativas. BNCCEI.

ABSTRACT

This academic research work seeks to analyze what the National Common Curricular Base for Early Childhood Education (BNCCEI) proposes on the production of narratives by children in the school environment of early childhood education. In this sense, we seek to identify how the theme of child authorship and orality at school is being addressed in the legal text. Under a qualitative approach, it is analyzed how the document approaches the construction of narratives from the child himself, if they are stimulated and how they are stimulated in early childhood education. Through a bibliographic study that brings notes that indicate if this is one of the practices foreseen in the BNCCEI and in other official documents prior to this one, such as: the Law of Directives and Bases of Education (LDB), the Curricular Reference for Early Childhood Education (RCNEI) and the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), among others. Thus, this work raises the hypothesis that the production of narratives is already a practice that is carried out daily in the school environment, based on theoretical studies already developed and practical experiences already carried out by researchers in the area. In addition to a detailed study of the influences that provide the child with the development of the practice of narrative production. For example, the condition of listening to narratives represented, retold, read by the teacher in the children's school environment, the performance assumed in the act of telling stories and other practices that enable the child's imagination and favor the construction of their own narratives. Specifically, it is intended to carry out bibliographic revisions and advances on the topic of oral narrators. Above all, apprehend the approach brought by the National Common Curricular Base itself. Thus, this research recognizes in the children's oral narratives: the appreciation of their own cultural and linguistic identity, in addition to their subjectivities. Seeking to build a theoretical analysis on the potential of this production of oral narratives in order to produce scientific material for dissemination of research results in indexed and representative journals for the area. In addition to expanding aspects of the thematic discussion and providing articulation between related research themes that have been developed by other researchers. Therefore, this work makes an incursion into topics such as: Education, Literature, Orality, Children's Authorship, Curriculum Base and Oral Prohibition. In addition to approaching the performance of the narrator and finally placing the child within this context as the author of narratives, which are produced and presented orally in the school environment.

Keywords: Children. Authorship. Orality. Narratives. BNCCEI.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E O INCENTIVO À AUTORIA DA CRIANÇA.....	17
2.1	Trilha da educação infantil no Brasil: CF/88, ECA, LDB, RCNEI, DCNEI.....	18
2.2	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil em análise – o estímulo à oralidade e a produção infantil.	26
3	EDUCAÇÃO, CRIANÇAS NARRADORAS E LITERATURA ORAL.....	33
3.1	A escola na educação infantil como espaço de escuta.....	38
3.2	O poder da oralidade e da literatura oral na educação infantil.	48
4	EDUCAÇÃO INFANTIL: A INTERDIÇÃO DO DISCURSO DE CRIANÇAS E A AUTORIA DE CRIANÇAS NA ESCOLA.....	58
4.1	Os espaços de escuta da criança na escola.....	69
4.2	A criança como autora de narrativas na escola - diálogo: Eu falo / Eu escuto	72
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
	REFERÊNCIAS.....	81

1 INTRODUÇÃO

Minha escrita desenvolve-se a partir da defesa, com base em pesquisas de campo e em estudos teóricos desenvolvidos por estudiosos do tema, da importância de incentivar, recepcionar e desenvolver a prática de produção de narrativas pelas crianças no ambiente da educação infantil. Trata-se de uma análise crítica entre a capacidade de produção de narrativas pelas crianças a partir das práticas de contação de histórias, da imaginação da criança, performance docente e o tratamento dado ao tema pela Base Nacional Comum Curricular à Educação Infantil.

Assim, este trabalho parte de uma pesquisa documental, numa abordagem qualitativa, da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCCEI) sob o aspecto da Performance, da imaginação criadora e das produções de narrativas pelas crianças, para compreender a importância da temática em relação à Educação Infantil contemporânea.

Apresenta-se assim, no primeiro capítulo, de que forma a BNCCEI aborda a construção de narrativas a partir da própria criança, se são incentivadas e como, pelas propostas constituídas no texto legal. Após, os dois capítulos subsequentes a esse, desenvolvem discussões sobre aspectos específicos do tema.

A pesquisa é a sequência de um longo trabalho que já desenvolvo com o tema da Oralidade Infantil. Inclusive, tendo explorado em pesquisas anteriores temas como: “O Horizonte de Expectativa do leitor na Educação Infantil”; “A importância do Lúdico para a construção do processo ensino-aprendizagem pré-escolar em São Miguel do Guamá/PA”; “A Performance do contador de histórias e a recepção do ouvinte”.

Na Graduação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), no interior do estado, iniciei minhas pesquisas com a oralidade na educação infantil por meio de projetos de extensão oferecidos pela própria Universidade. Licenciada em Língua Portuguesa, voltei meu olhar para alguns temas relacionados à educação infantil, tais como: discurso, linguagem, representação, performance, recepção e oralidade - o que resultou em minha imersão nesse universo.

Trabalhar com crianças é de grande valia para a sociedade. A educação infantil sempre terá muito a contribuir com a formação educacional e humana de todos. E cada vez mais, os envolvidos nela e os responsáveis por desenvolvê-la devem ter consciência da responsabilidade que têm nas mãos e de quão importante é este trabalho para a vida de cada criança, bem como os possíveis desdobramentos para a sociedade como um todo.

Nesse contexto, vale ressaltar a importância dos docentes na mediação do processo de formação educacional da criança, assumindo assim, na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, um papel polivalente (para além dos conteúdos). Ao conhecer e utilizar materiais de naturezas diversas, com a postura de quem ensina e aprende, avalia e analisa as suas práticas.’

Segundo ainda o documento, destacam-se quatro competências que esse profissional precisa ter para alcançar o desempenho necessário para atuar com o público infantil: a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. A pesquisa acadêmica que culmina neste texto é fruto de algumas inquietações que cultivei a respeito da participação das crianças na produção de Narrativas Orais.

Desde a 2ª metade do século XX, vivenciamos uma mudança de paradigma no sistema educacional infantil no Brasil, no que diz respeito ao sistema literário infantil, à política de leitura na escola, ao livro didático infantil e a inserção cada vez maior de recursos midiáticos nesse contexto.

O presente trabalho é resultado da análise do próprio cotidiano escolar, pois as crianças têm seu mundo invadido por inúmeras personagens que povoam suas narrativas onde quer que estejam, quer sejam personagens do universo literário, quer sejam retiradas do seu cotidiano ou mesmo da imaginação.

Assim, ao ouvir o relato da história da *Branca de Neve*, é possível que a criança, ao ver uma maçã, seja tomada pelo desejo de produzir sua própria versão da história e, ao fazê-lo, certamente estará construindo uma nova narrativa, enriquecendo uma pré-existente ou tendo-a apenas como referência para sua própria criação. Logo, consideramos essencial que a própria Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil discuta o desenvolvimento de tal prática.

Não há dúvidas de que o tema da oralidade já tem previsão legítima nos espaços da educação infantil, pelo menos se observarmos as Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica ou do Ministério da Educação, no Art. 9º, que trata dos Eixos e Experiências do Currículo. A título de exemplo:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; (Orientações Curriculares Nacionais, 1998, s/p).

A reflexão, no entanto, deve ser referente a como essa previsão curricular está sendo colocada em prática, se apenas como um suporte para servir de apoio ao ensino da escrita, ou como valor efetivo em si só, como uma habilidade importante na formação da criança. Nesse sentido, esta pesquisa se constrói sobre a hipótese de que as crianças, já na Educação Infantil, possuem condições de atuar como produtoras de narrativas. No entanto, falta uma Referência Curricular que incentive e valide essa perspectiva na prática escolar.

Por isso, propusemos o estudo de teóricos que abordam o tema e experiências de pesquisadores que já foram a campo vivenciar junto às crianças esta prática, para assim, confrontar essa realidade de crianças produtoras de narrativas com a perspectiva abordada na BNCCEI sobre o tema.

Também temos como objetivo reconhecer nas Narrativas Oraís das crianças a valorização da própria identidade cultural e linguística da criança como produtora de cultura, podendo também dar subsídios para uma formação mais intensa aos profissionais que atuam na área.

A partir do que se supõe possível à construção de análise teórica sobre a potencialidade das crianças na produção de suas narrativas. Conseqüentemente, para que ao fim da pesquisa, possamos produzir material científico para divulgação dos resultados da mesma em periódicos indexados e representativos para a área. Além de ampliar os aspectos da discussão temática e proporcionar articulação entre temas de pesquisa correlatos que vêm sendo desenvolvidos por outros pesquisadores.

Para alcançar tal objetivo, realizamos revisões e avanços bibliográficos sobre o tema das “crianças produtoras de narrativas”. Tendo em vista que há autores que há décadas pesquisam sobre o tema no Brasil, produzindo obras e indo a campo vivenciar a prática de tais construções narrativas.

Girardello (2018) é uma referência nesses estudos. A autora destaca a importância da cumplicidade que a criança precisa ter com seus interlocutores. Pois, estes diálogos alimentam diariamente a imaginação e criatividade da criança. E ainda alerta para a importância da presença da ludicidade, como numa espécie de um jogo de contar, tratado como uma brincadeira, mas que, na verdade, é um jogo de parceria e confiança que naturalmente se apresenta como base na construção de narrativas pelas crianças.

Contar e recontar são aspectos cruciais do processo a que estamos nos dedicando. A respeito da releitura de narrativas no sentido de voltar a ouvir a leitura ou contação de tais narrativas, como uma prática de criar a partir daquilo que já existe. Então, alcançamos o que

Ricoeur (1994) chama de “salto do imaginário”: vínculo inquebrantável entre aquilo que a pessoa leitora tem de imagem do texto e as outras tantas que a repetição a permite construir e projetar de modo a ampliar os limites da narrativa.

A discussão teórica neste trabalho remonta aos estudos de autores que se debruçam nos temas da Oralidade, Performance, Literatura Oral e Narrador Oral, tais como: Paul Zumthor, Câmara Cascudo, Walter Benjamin e Juliano Sampaio. Quanto ao tema da Interdição do discurso infantil, contamos com estudos de Michel Foucault; além das pesquisas de Luciana Hartmann e Gilka Girardello; relativas ao tema da autoria infantil, dentre tantas outras importantes contribuições.

A partir da análise dos estudos teóricos e pesquisas já desenvolvidas, faremos o confronto com o próprio tema no Referencial Curricular que será minuciosamente analisado para se perceber como lida com o tema das crianças produtoras de narrativas.

Nesse sentido, feita a apresentação do tema fenômeno de estudo deste trabalho, passamos a tratar das demais partes que constituem o mesmo, os capítulos que o estruturam e os principais autores que irão lhe dar embasamento teórico, respaldando temas dos quais os capítulos tratam.

O trabalho está organizado em três capítulos: o primeiro capítulo **“BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E O INCENTIVO À AUTORIA DA CRIANÇA”**, apresenta uma análise documental, qualitativa e minuciosa de como o tema da autoria infantil está abordado no documento curricular nacional. Explicitamos e debatemos se a produção infantil aparece como uma prática a ser desenvolvida pelos profissionais da educação infantil.

Esse capítulo é importantíssimo, pois dele resultará a resposta para nossa hipótese, confirmando ou negando que o próprio referencial curricular valoriza a potencialidade infantil para a produção de narrativas, e as tira da condição de apenas ouvintes nas rodas de conversas frequentes na educação infantil. Ao mesmo tempo, nos permite compreender a distância entre a Letra da Lei e as possíveis práticas docentes e pedagógicas na Educação Infantil Brasileira, em especial na escola pública e gratuita.

O segundo capítulo tem como título: **“EDUCAÇÃO, LITERATURA E ORALIDADE”**. Nele se realiza um levantamento histórico da Educação infantil, em caráter propriamente pedagógico e, em seguida, a sua concepção como formação educacional com finalidade didática e lúdica. Além disso, apresentamos uma discussão sobre o tema da

oralidade e como a mesma é trabalhada na educação infantil, visando ainda relacioná-la com a literatura oral, analisando ainda como é desenvolvida na escola.

Assim, este capítulo relaciona temas que estão intimamente ligados ao universo infantil e destaca que a oralidade não é a simples pronúncia de palavras, indo muito além, alcançando a expressão viva de sentimentos, pensamentos, sensações. É a própria expressão da pluralidade de interações construídas por cada pessoa desde sua infância.

Em suma, é um dos caminhos para produzir, organizar e dar sentido às coisas do mundo e ao mundo ele mesmo, além de ser caminho próspero para constituição subjetiva. No capítulo, trazemos ainda reflexões sobre o papel da criança como ouvinte no contexto da educação infantil e sobre a ausência de utilização da expressão oral da criança como estratégia comunicativa e de aprendizado.

No terceiro capítulo **“A INTERDIÇÃO DO DISCURSO INFANTIL E A AUTORIA DA CRIANÇA NA ESCOLA”**, ressalta-se a capacidade que a criança possui de produzir suas próprias narrativas, ou mesmo recriar narrativas a partir daquelas que costumeiramente são apresentadas a elas nessa fase da infância.

Com isso, pretendemos subverter o papel que ela historicamente vem ocupando no processo educacional infantil, papel de ouvinte, e assim, discutir sobre essa espécie de interdição e silenciamento que a mesma encontra nos ambientes escolares infantis. O capítulo propõe não só a subversão do papel de ouvinte da criança, mas a possibilidade de aliar as duas práticas à necessidade da criança: de ouvir e de ser ouvida. Ambas como processos interdependentes e importantes para o desenvolvimento de diferentes capacidades no desenvolvimento afetivo-cognitivo e formação social e política da criança.

Antecipamos aqui nossa conclusão: as crianças apresentam plena condição de construir narrativas orais completamente autorais e coerentes com seus próprios princípios narrativos e não com estruturas apriorísticas assumidas pelas pessoas mediadoras. Lógico que esperamos encontrar narrativas simples, mas sem jamais subestimar a capacidade de apreensão, memorização e imaginação da criança.

Será o momento de analisar as narrativas para construir perfis da autoria delas, investigando contextos e temáticas, além de estratégias narrativas. A instrumentalização narrativa de acordo com nossa abordagem do tema da performance da oralidade volta-se para os recursos utilizados para apreender a atenção dos ouvintes e comunicar suas criações com bom nível de confiança e inteligibilidade. E nisso, há importantes camadas de aprendizados.

Parte da nossa intenção é criar na escola certa cultura de preservação de tantas narrativas orais que certamente são construídas e não registradas ou sequer valorizadas positivamente no ambiente escolar. O que se assevera a favor da importância do registro de tais narrativas. Pois, contribuem para desenvolver a fala, a escrita, a imaginação, a criatividade, a autoestima, a capacidade de expressão em público, dentre tantas outras contribuições para o desenvolvimento infantil. Além de valorizar de forma imensurável a capacidade da criança na construção de diálogo na escola e fora dela.

Pois, consideramos fundamental que haja uma previsão legal na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil quanto à produção de narrativas feitas por crianças. Pelo o que introduzimos até aqui, Incentivo e desenvolvimento da autoria e da autonomia na criação e no trato narrativo, exploração temática e de meios de comunicação, valorização positiva da produção narrativa de crianças.

De acordo com seus contextos de produção, registro para compartilhamentos e estudos, são as etapas daquilo que gostaríamos de identificar como presente e constante nas relações de ensino e de aprendizagem na educação infantil. De modo a destituir a criança de uma ilusória condição de passividade/ouvinte e alocá-la em um papel social de construtoras de narrativas, identidades, culturas e conhecimentos.

Por fim, mas não menos importante, um parágrafo adicional se fez necessário nesta introdução. Em 2020, em pleno curso da pesquisa, se abateu sobre a população mundial a pandemia da Covid-19. Naquele momento, a nossa pesquisa encaminhava-se para idas a campo, com a finalidade de que os temas aqui abordados fossem desenvolvidos desde práticas realizadas no contexto da educação infantil e com grupos de crianças. Então, na medida que se intensificava a necessidade de isolamento social e das dificuldades de acesso às instituições de ensino, optamos por alterar o curso da investigação, tornando a pesquisa estritamente teórica.

Nesse sentido, os casos relatados por outros pesquisadores se tornaram ainda mais importantes para o desenvolvimento do nosso projeto. Nossas intenções de produzir narrativas com crianças foram postergadas, quem sabe, para um provável projeto de doutoramento.

2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E O INCENTIVO À AUTORIA DA CRIANÇA

Neste primeiro capítulo, apresentamos como o tema em estudo aparece demarcado nos atuais documentos normativos e referenciais nacionais para a Educação Infantil. De modo a comprovar que nossa pesquisa está ancorada em necessidades da área e demandas urgentes do pensamento que propõe melhorias para essa etapa da Educação.

Inicialmente descrevemos de modo breve alguns dados históricos das mudanças que aconteceram em relação à Educação Infantil até se chegar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Depois disso, explicitamos os pontos cruciais a respeito do tema na BNCC. Todavia, este não pretende ser um capítulo analítico, e sim, expositivo a respeito da relação entre a temática, suas demandas e possibilidades desde os currículos oficiais.

O tema da educação infantil no Brasil é o resultado de um processo que foi se desenvolvendo lentamente e ainda está em transformação. Foi necessário repensar o próprio conceito de criança para compreender que a educação oferecida a ela não deveria estar vinculada apenas ao encargo da família. O que ocorreu por séculos, quando era somente no convívio com os adultos e com outras crianças próximas (familiares, vizinhos etc) que a criança participava das interações sociais, apropriava-se das tradições e aprendia as normas e regras morais, religiosas e sociais.

É inegável que o processo de desenvolvimento da educação infantil no Brasil tem se dado pela legislação brasileira, que passou a conceber a criança como um cidadão dotado de direitos, dentre eles o de educação com qualidade. Educação está alocada em uma unidade escolar, onde a criança seja respeitada e tenha seus direitos garantidos. Pois as crianças têm plenas condições de compreender, interagir, desenvolver e evoluir, e o acesso à informação é crucial nesse contexto para o seu desenvolvimento.

É lícito pontuar que foi somente com a Constituição Federal de 1988 (CF/88) que a criança foi concebida como sujeito de direitos e a educação passou a ser tratada como um assunto de Estado. Logo, deixando as creches de estar vinculadas à área de assistência social, passando a ser responsabilidade do Ministério da Educação. Desse modo, os ambientes escolares assumiram caráter pedagógico, cultural e educacional, sem qualquer forma de distinção entre as crianças.

Com a CF/88 outros importantes documentos surgiram garantindo diferentes direitos à criança, tais como: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90, Lei de

Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCCEI). Documentos estes que estão no cerne das análises que se seguem.

Como nosso tema é a autoria das crianças em processos de construção de narrativa e os princípios da escuta a ela associados, vamos apresentar como a questão está colocada nos documentos oficiais. Mas antes disso, apresentaremos um breve panorama sobre as mudanças da legislação sobre a Educação Infantil no Brasil.

2.1 Trilha da educação infantil no Brasil: CF/88, ECA, LDB, RCNEI, DCNEI

Partamos aqui de um pressuposto previsto no artigo 227, da Constituição Federal/1988: é dever da família, da sociedade e do Estado:

Assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, p. 133).

É recente o reconhecimento e as garantias de direitos à criança no Brasil, bem como sua própria concepção como um ser social, dotado de necessidades, potencialidades, direitos e deveres. Como já apontamos, foi a Constituição Federal de 1988 que consolidou direitos fundamentais à criança, como o direito à educação, determinando a responsabilidade dos municípios de garantir esse direito às crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas. É o que prevê o Art. 208 da CF/88: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)”.

A educação infantil era tratada no Brasil como um sistema informal, literalmente pré-escolar. Somente alguns anos após a CF/88 passou a integrar o sistema de educação básica no Brasil. Dessa forma, a CF/88 fez uma verdadeira mudança de paradigma, pois deu amparo legal e constitucional a quem também precisava ser tratado como sujeito detentor de direitos: a criança. É um importante momento em que a educação da criança foi reconhecida como um direito social que precisava atender a coletividade sem qualquer tipo de distinção.

Na prática, naturalmente muitas barreiras precisavam ser vencidas, pois uma nova concepção de educação para criança estava sendo concebida. E mais, era necessário

reconhecer, de fato, que a criança não era um adulto em “miniatura”. E sim, um ser em construção, com seus pensamentos, sentimentos e necessidades básicas de proteção, educação e demais garantias que a legislação passou a prever.

O processo educacional da criança passa a ser um tema em debate, com profundas transformações legais e operacionais nas unidades de ensino. Desde a CF/88, em seu artigo 205, reconhece-se responsabilidades pela garantia desse direito.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 124).

Na esteira das transformações legais e sociais a respeito de direitos e cuidados com a criança (e com o adolescente), temos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que prevê a garantia do direito à educação e suas especificidades, de modo mais focal em seu capítulo “IV – Direito à Educação, Cultura, Esporte e Lazer”, que trata a educação como política prioritária e direito fundamental.

Assim, a relevância social e jurídica do ECA se alicerça nas bases legais que traça para a construção de uma sociedade que respeite a infância e as crianças e promova condições dignas para uma formação integral das mesmas. Logo, reconhecendo e lutando pela garantia de seus direitos, como responsabilidade de todos, Estado, família e sociedade em geral.

Esta lei é o verdadeiro resultado de uma sociedade que pára para pensar em como as suas crianças estavam e estão sendo tratadas, depois de décadas de abandono e desamparo. O ECA é uma legislação que nos deixa vigilantes frente a diferentes situações-problemas que envolvem as crianças na sociedade, entre os quais, a questão educacional.

Nesse percurso de evolução que a educação infantil e a própria concepção de criança foram vivenciando no Brasil, viu-se em 1996 na Lei de Diretrizes e Bases Curriculares Nacional (LDB) a necessidade da inclusão da educação infantil como parte integrante do ensino básico brasileiro. Pois é tratada como “1ª etapa da educação básica”, recebendo o status de educação formal, com previsão de qualidade necessária para o ensino-aprendizagem construído. Com base nesses marcos constitucionais, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que:

Cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, p. 4).

Logo, uma nova concepção de educação infantil surge no Brasil. Não mais concebendo à criança apenas como um receptáculo de informação ou com capacidade apenas para brincar. Mas sim, como uma pessoa integral que deveria ter o seu desenvolvimento igualmente integral considerado e enfatizado desde a 1ª Etapa da Educação Básica. Assim,

A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB título V, capítulo II, seção II, art. 29 – Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Nesse caminho que começou a ser traçado para a nossa educação básica, a LDB pode ser considerada um marco, pois trouxe para a formação educacional da criança um conjunto de princípios filosóficos e de atendimento pedagógico que, de certa forma, se uniformizavam no país. Com foco na organização de eixos temáticos e conteúdos que deverão alcançar a todas as crianças, onde quer que a educação infantil se desenvolva.

Esse princípio foi ao encontro de outra necessidade social: novas práticas para a educação infantil, pois as práticas educacionais desenvolvidas até aquele momento estavam vinculadas a um serviço de assistência social. Neste contexto, se centrou no Ministério da Educação (MEC) a responsabilidade do Estado de contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

A partir de então, o MEC definiu uma política nacional para a educação infantil e, em 1998, surgem documentos que visavam nortear práticas para que este processo educacional se desenvolvesse nas creches e pré-escolas por todo o Brasil. Tais documentos são os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI). Ratificando essa concepção de criança como um ser social, histórico, inserido num contexto, com suas singularidades e especificidades. Segundo o próprio documento, ele se constitui em

Um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (BRASIL, 1998. p.13).

Ter um referencial curricular naquele contexto certamente favoreceu a construção de perspectivas de práticas educativas com as crianças, mesmo diante das efetivas dificuldades estruturais que, no processo de ensino-aprendizagem, se enfrenta diariamente em diferentes cantos do país. Ter um caminho ou orientação temática e de abordagem é fundamental, pois nunca foi uma tarefa simples educar e cuidar de nossas crianças.

Nas diretrizes se encontram indicações de especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos. Como também, se elucida a necessidade de se garantir a qualidade das experiências no ambiente educacional visando à contribuição para o exercício da cidadania. O que segundo o próprio RCNEI deve estar embasada nos seguintes princípios:

- O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc;
- O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1988, p. 13)

Nota-se então que a base da cidadania é plantada desde a infância, quando por meio das diferentes interações com as demais pessoas, com a sociedade e com o mundo, a criança vai aprendendo a se relacionar, ocupando o seu espaço e percebendo na interação com o outro que cada um tem seu lugar nesse mundo de relações com as outras pessoas com as quais convivemos.

O RCNEI concretiza seus princípios e objetivos em dois âmbitos de experiências: **Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo** que se desdobram em diversos eixos temáticos. O 1º refere-se às experiências que favorecem, prioritariamente, a construção do sujeito: é um processo de reconhecimento de si mesmo, sua capacidade de linguagem de interação com os outros, de relacionar-se e também ir marcando sua individualidade.

Enquanto o 2º âmbito refere-se à construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que estabelecem com os outros elementos do mundo, aquilo que o mundo construiu como cultura, como objetos e como conhecimento científico e simbólico. E desde sempre se afirma a necessária atenção à diversidade e ao pluralismo cultural das nossas crianças, da família para a escola e da escola para o mundo.

O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas a cada criança.

Atualmente, cabe aos municípios a responsabilidade de garantir o atendimento em creches e pré-escolas a crianças de 0 a 5 anos, com o apoio financeiro do Estado e da União. E, quando necessário, pode-se recorrer ao poder judiciário para que esse direito seja garantido a qualquer criança em idade de creche e pré-escola.

Nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a previsão é:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

V - Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida à atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, p. 5).

Mesmo com o visível progresso quanto ao amparo legal pelo qual estava passando o sistema educacional quanto à Educação Infantil, outras mudanças emergiram com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e a Base Nacional Curricular para Educação Infantil. Em 2009, temos mais um documento que visa a valorização da criança no contexto da educação infantil.

Diferente do RCNEI, que coloca o currículo em foco, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) põem a criança como sujeito do processo educacional, dando atenção para a formação de sua identidade. É, portanto, um documento que reforça a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico, assim como ao contato com a natureza, preservando o modo que a criança se situa no mundo.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil colocam a criança como “centro do planejamento curricular”. O diálogo, o espaço, as brincadeiras, o tempo, tudo isso, de fato, planejado considerando a criança. É conduzir a criança como um sujeito de direitos que é e portadora de teorias, saberes; que pensa sobre o mundo e atribui sentido a ele a partir do que lhe é oferecido. Logo, uma criança que não passa isenta pelas propostas que vivencia desde sua chegada até a saída da instituição.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)²⁷, em seu Artigo 4º, definem a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

A entrada na creche ou na pré-escola representa uma etapa muito importante da vida da criança e das famílias. Em muitos casos, é o primeiro momento de separação das crianças com

seus entes familiares, sendo inseridos literalmente em um momento de convivência com mundos diversos do seu.

Desse modo, esta etapa é muito importante por diversos fatores, dentre as interações, as brincadeiras e as experiências a partir das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com as demais crianças. Com as quais passam a conviver, assim como com a interação com os adultos de referência que estão envolvidos nesse processo.

Não há dúvidas de que ainda contrastamos todas as orientações trazidas nos documentos mais atuais com nossos anseios e realidades que enfrentamos diariamente. Mas certamente é nesse caminho de conhecimento com pequenas mudanças diárias que, em algum momento, poderemos alcançar algum desenvolvimento esperado e transformações efetivas para a Educação Infantil e para a noção de criança no Brasil.

Depois das DCNEI, hoje temos efetivado no Brasil outra lei (documento oficial) que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC para a educação infantil é o resultado de um longo processo que reúne esforços de profissionais de diferentes níveis da educação para construir um documento único e que se pretende completo, capaz de servir de base para a educação em todos os lugares do país.

A BNCC expressa em sua essência o resultado de um efetivo Pacto Federativo, nos termos do próprio documento oficial, refletindo a princípio a consciência que o Brasil é um país constituído por diferenças singulares, de nível regional, econômico, linguístico e cultural. Nesse contexto, coube aos Estados e Municípios, bem como, em certa medida, às escolas pelo Brasil a fora se apropriar do documento que ficou conhecido como BNCC para adaptar às diversidades regionais, com as peculiaridades de cada região e localidade.

No âmbito dessa mudança, podemos reconhecer, pelo menos enquanto letra (documento), mudanças na forma de conceber a criança e seu processo de aprendizagem, dando a ela mais espaço para autonomia, autoria e escuta. O documento delineia incentivos a experiências a partir das quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e expor suas necessidades relacionadas a diferentes contextos que estão em seu entorno. Desse modo, incentivando-as a levantar hipóteses sobre coisas do mundo e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações.

É certo que um documento ou vários documentos sozinhos não mudam um sistema educacional, mas certamente são um pontapé para que os profissionais envolvidos na educação infantil possam começar a pensar uma educação diferente. Evidente que ainda é

muito difícil na prática cotidiana, mas que lentamente vai também se modificando com ambientes educacionais mais adequados, com menos paredes e mais livros, menos horários limitadores e mais ambientes lúdicos. Desta forma, as práticas também vão aos poucos se libertando das amarras do sistema educacional.

No Brasil, um país de incontáveis contrastes, também se vê o sistema educacional num cenário desigual, onde alguns alunos possuem o necessário para ter seu desenvolvimento educacional atendido, mas outros ainda estudam às minguas, sem nenhuma estrutura, estímulo ou mesmo saneamento básico.

A BNCC nivela as competências e conta com a ajuda dos diferentes níveis de poderes em colaboração para que na prática as desigualdades não se perpetuem. Mas, sabemos que ao mesmo tempo o documento não apresenta efetiva ação econômica e política para que esse nivelamento seja verdadeiramente possível. Ainda assim, nosso interesse aqui é analisar a Letra da Lei (o documento) e não suas condições ou não de efetivação.

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares, as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades.

Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco naquilo que é direito de cada criança Brasil afora, em cada canto do país. Do contrário, nos habituamos e naturalizamos as desigualdades e contrastes que marginalizam a alguns muitos. O que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organizou-se em competências e habilidades e pretende resultar em currículos (Estaduais e Municipais) diversificados. O documento considerou os objetivos já traçados pela LDB para dar conta de um sistema educacional que sempre se diversificou pelas várias secretarias de educação do país.

Com a BNCC as competências deverão ser comum ao território nacional, entendidas as competências como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), enquanto que os currículos deverão ser diversificados, pois resultado de adaptações ocasionadas pelas inúmeras diversidades que constituem este país.

A fim de preparar estudantes para as demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Tendo como orientação pedagógica o foco no

desenvolvimento de competências capazes de formar o aluno para o “fazer” e o “saber fazer”, ou seja, prepará-lo para as demandas diversas da vida social, afetiva e do trabalho.

A BNCC, assim, considerando as propostas já trazidas pela LDB se propõe a oferecer 10 COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA das escolas brasileiras. São elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 9-10).

2.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil em análise – o estímulo à oralidade e a produção infantil

Chegamos em um ponto crucial deste capítulo e que estabelece a conexão com o restante da dissertação: pois agora iremos apresentar se e como a BNCC para Educação Infantil traz em sua organização curricular, assim como em seus objetivos, o tema das crianças autoras de suas narrativas no ambiente escolar. O qual será amplamente debatido nos dois capítulos seguintes.

O documento oficial em análise (BNCC) dedica 20 páginas à etapa da educação infantil. Iniciando-se com uma breve apresentação sobre a Educação Infantil e sua evolução nos documentos oficiais até chegar à sua inclusão na Base Nacional Comum Curricular. Pontua sua condição de educação “pré-escolar” tratada como não formal até a década de 1980 e sua mudança de enquadramento com a CF/88, quando passa a ser dever e obrigação do Estado.

Nessa pequena apresentação da Educação Infantil, a BNCC retoma a importância da promulgação da LDB, em 1996, quando essa etapa educacional passa a ser parte integrante da Educação Básica, mencionando as emendas sofridas pela lei que trouxeram outros avanços até o ponto em que a educação infantil se encontra hoje, parte integrante da Base Nacional Comum Curricular.

A 2ª parte do texto dedicado à Educação Infantil na BNCC coloca a *educação infantil no contexto da educação básica*, ratificando esta como 1ª etapa da educação básica, valorizando a relação indissociável entre “educar e cuidar” nesse contexto escolar da criança.

Recorrendo às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), a BNCC enfatiza a importância dos eixos estruturantes nas práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica, quais sejam: as interações e a brincadeira. E reitera que as experiências compartilhadas com seus pares e com os adultos, em ambientes familiar ou escolar, favorecem bastante a formação das crianças como sujeitos ativos no contexto em que estão inseridos.

Ao identificar os eixos estruturantes e o que se espera como resultado do desenvolvimento delas, identificamos de pronto uma afinidade com o debate promovido com esta pesquisa, pois um dos temas levantados neste trabalho é a importância da interação da criança com os demais com quem convive em diferentes ambientes, seja escolar ou familiar.

O documento destaca nesse sentido os 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assim, considerando os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, que devem garantir que as crianças na educação infantil estejam atuando em condições que garantam aprendizagem, desenvolvimento e capacidade para lidar com diferentes afetos: alegria, tristeza e frustrações.

Dentre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer) devemos destacar o direito de "expressão" da criança, pois ele representa muito do que este trabalho coloca em debate: a importância de a criança ter na formação escolar o momento de expressar-se sobre diferentes temas. Portanto, tão importante quanto o direito de serem ouvidas, as crianças precisam contar com uma audição sincera, ou seja, que lhe estimulem em suas narrativas somente por ouvi-la. Tema largamente discutido nos próximos dois capítulos.

Esse segundo momento do documento da BNCC dedicado à educação infantil é concluído retratando a importância do profissional da educação. Sobre o tema do professor que atua na educação infantil, destacaremos nos próximos capítulos a importância de que ele não silencie as crianças em suas narrativas e autorias e que as incentive em sua expressão.

Quando o docente reconhece nas falas da criança a sua potencialidade e atribui valor positivo ao que é produzido, ele está incentivando e desenvolvendo a condição de autoria. Mas, se ele apenas deixa a criança se expressar sem lhe atribuir o devido valor do que está sendo produzido, o resultado nunca será o esperado por aquela criança, que vê no professor sua segurança, confiança e afeto.

Nesse sentido, não há dúvidas que a BNCC traz esse debate referente ao papel do professor como base fundamental nesse contexto, mas implementar esse olhar sensível para as produções infantis segue sendo um grande desafio para as escolas deste país.

O terceiro e último momento trazido pela BNCC etapa da educação infantil é a organização curricular da educação infantil que envolve: campos de experiência, objetivos da educação infantil e transição para o ensino fundamental. São desses campos de experiências que se formam os temas a serem desenvolvidos junto à criança, a forma como será desenvolvido dependendo da faixa etária da criança.

Pois, os campos de experiências trazem temas que colocam a criança em condições que lhe favoreçam a aprendizagem. Para tanto, visam alcançar um objetivo, o qual se define a partir da idade da criança, pois segue uma organização etária. Vejamos os campos de experiência propostos pelo documento:

• *O eu, o outro e o nós*

• *Corpo, gestos e movimentos*

• *Tracos, sons, cores e formas*

• *Escuta, fala, pensamento e imaginação*

• *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.*

Para cada campo de experiência presente no documento, há ações propostas para que se alcancem os objetivos necessários para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança de forma integral. Esses campos de experiência se desenvolvem de acordo com a faixa etária da criança.

Assim, a BNCC estrutura propostas de diferentes atividades para a criança na 1ª fase da educação básica, educação infantil. Portanto, em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária, os quais envolvem bebês de 0 – 1 a 6 meses, crianças bem pequenas de 7 meses a 3 anos e 11 meses, crianças pequenas 4 anos a 5 anos e 11 meses.

O estudo desenvolvido por este trabalho se alicerça na capacidade que as crianças possuem de produzir e expressar suas próprias narrativas, atuando como autoras de suas histórias, seus pensamentos, sentimentos e emoções.

Logo, passamos a analisar se o tema da autoria infantil encontra amparo no principal documento oficial da educação básica, etapa da educação infantil. Se a BNCC reconhece que as crianças produzem cotidianamente narrativas de forma espontânea e certamente bem distintas das narrativas lineares e organizadas dentro dos padrões organizacionais, porém completamente compreensíveis e com valia expressiva/comunicacional.

A BNCC traz, em diferentes campos de experiência, descrições que sugerem a prática de atividades que possibilitem à criança o desenvolvimento de sua capacidade de expressão, tanto por meio da fala como por meio da escrita, entre outros recursos também sugeridos.

Como já apontamos antes, nossa intenção aqui não é criticar ou apoiar o documento, mas sim reconhecer nele como o tema por nós em estudo se apresenta como uma possibilidade ou necessidade na atuação, e em consequência disso na formação, de docentes da Educação Infantil.

Diante do estudo e análise da BNCC para educação infantil, fica evidente que o tema desta pesquisa se alinha com maior afinidade ao campo da “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, pois este naturalmente destina-se ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à fala e à escrita, perpassando pela necessidade da escuta. Assim, o texto oficial registra que

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2018, p.42).

Dessa forma, verifica-se que a BNCC propõe que as crianças tenham espaços de escuta nas escolas. E que devem ser sim incentivadas a falar e se expressar em diferentes contextos, inclusive no processo de elaboração de narrativas. Entretanto, o que se está entendendo por escuta ou como ela também pode ser um caminho de interdição não tem destaque no documento. Esses temas serão melhor abordados nos capítulos posteriores desta dissertação.

Ainda assim, a Base também atribui valor singular à escuta de histórias, pois ela estimula a criança a também criar suas histórias partindo das narrativas já conhecidas por ela. Nesse sentido, verifica-se que a BNCC tem previsão e espera que, nos ambientes escolares da educação infantil por todo o Brasil, as crianças sejam estimuladas a manifestar-se pela oralidade ou mesmo pela sua escrita, dentre outras formas de expressão.

Recontar histórias é outra atividade que pode ser desenvolvida pelas crianças. Elas podem contar histórias conhecidas com a ajuda do professor, reconstruindo o texto original à sua maneira. Para isso podem apoiar-se nas ilustrações e na versão lida. Nessas condições, cabe ao professor promover situações para que as crianças compreendam as relações entre o que se fala, o texto escrito e a imagem. O professor lê a história, as crianças escutam, observam as gravuras e, frequentemente, depois de algumas leituras, já conseguem recontar a história, utilizando algumas expressões e palavras ouvidas na voz do professor. Nesse sentido, é importante ler as histórias tal qual está escrita, imprimindo ritmo à narrativa e dando à criança a ideia de que ler significa atribuir significado ao texto e compreendê-lo (RCNEI, VOL. 3, p.144).

Não se pode ignorar o quanto a BNCCEI retoma o tema da oralidade. Os próprios verbos utilizados remontam a ela, explorando assim a própria prática de contar e ouvir histórias, que também é um caminho para que a criança inicie seu processo de produção de suas próprias narrativas. Mesmo os documentos anteriores já exploravam a atividade de contação de história como um caminho para o desenvolvimento da oralidade, por exemplo.

No mesmo campo de experiência, nossa pesquisa também encontrou a identificação com o documento oficial que é Base para a educação infantil ao apresentar a escrita espontânea da criança como um dos objetivos a ser alcançado por crianças entre 4 e 5 anos: “produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa”. (BRASIL, 2017, p. 50).

Amplia-se a certeza de que a BNCC espera que, no contexto da educação infantil, as crianças possam ser ouvidas e estimuladas a produzir narrativas sob diferentes aspectos. Como forma sincera de expressão e que as mesmas ocupem o lugar social de autoras, tema a ser debatido no terceiro capítulo desta dissertação.

O segundo campo de experiência com afinidade com a nossa pesquisa é “Corpo, gestos e movimentos”, que traz outra importante temática discutida nos capítulos subsequentes neste trabalho: a “Performance”; essa capacidade que também a criança tem de comunicar com o próprio corpo. Ela também se encanta com a performance do outro ao manifestar suas expressões, ideias e sentimentos por meio do corpo. Ela também deve ser incentivada cada vez mais a também usar os recursos que a performance desperta em nós. Dentre esses recursos está a voz, que necessariamente sugere a presença de um corpo em ação, gesticulando, sorrindo, chorando, subindo ou descendo, na fala ou no silêncio.

A performance faz o encantamento do ouvinte e a BNCCEI ratifica que a performance está e deve estar muito presente nos processos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil. Neste campo de conhecimento e dentre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem alcançados, por “crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), destacamos: demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades”. (BRASIL, 2017, p. 45).

Avançando no documento, a etapa da educação infantil na BNCC se conclui com a “Transição da educação infantil para o ensino fundamental”, momento considerado delicado e de suma importância, pois requer certo equilíbrio para conviver com as mudanças necessárias para alcançar a integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças.

O documento chama a atenção para os relatórios que acompanham cada criança em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, tornando-se um documento balizador para que o professor do ensino fundamental já tenha uma prévia das experiências e situações vivenciadas pelo aluno no contexto da educação infantil.

Em resumo, dos cinco campos de experiências apresentados na BNCC, três fazem alguma referência à oralidade com expressões como: dialogar, contar, recriar, expressar, imitar, reconhecer, comunicar e aparece a proposta de “Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa”. (BRASIL, 2017, p. 50).

Portanto, há sim uma sugestão de que nas escolas infantis, sejam criados momentos em que as crianças sejam autoras de suas narrativas. Talvez não exatamente na perspectiva defendida neste trabalho. Mas num princípio de reconhecimento dessa capacidade de autoria que existe nas crianças e que deve ser mais e mais incentivada. Pois, ao se expressar pela oralidade, podem conquistar autoconfiança ao falar em público, ir se individualizando dentro da coletividade, ampliar seu vocabulário expressivo e instigar sua criatividade e imaginação.

Quando afirmamos que talvez as indicações da BNCC não caminhem exatamente na direção defendida neste trabalho diz respeito ao fato de que a análise do texto da BNCC nos leva a perceber que parte do trabalho com a oralidade se volta para ser instrumento para contribuir para o desenvolvimento da escrita. Enquanto nós defendemos que a oralidade e a performance oral e corporal são importantes nelas mesmas e não enquanto trampolim para outros objetivos de aprendizagem. Esta nossa afirmação será sustentada, defendida e ampliada nos dois próximos capítulos deste texto.

O documento finaliza apresentando a “síntese das aprendizagens” possíveis de serem alcançadas no desenvolvimento de cada campo de experiência. O que novamente aproxima o objeto desta pesquisa com o “campo de experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação”, nele a BNCC apresenta como síntese das aprendizagens que a criança possa desenvolver:

“Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação”. (BRASIL, 2017, p. 55)

Portanto, não há dúvidas de que a BNCC para educação infantil reconhece nas crianças capacidade para criar, narrar, falar, escrever, dentre outros recursos, como forma de expressão de ideias, pensamentos, dramas seus e dos outros. Essa capacidade de expressão da criança também por meio da oralidade precisa, de fato, ser valorizada cada vez mais. Sabemos que existe considerável diferença entre aquilo que está na letra da lei e o que é desenvolvido de fato nos ambientes escolares e contextos educacionais. Por isso, outra questão não menos

importante é a implementação, de fato, dessa “liberdade de expressão”, que o texto oficial dedica à criança no ambiente escolar.

É importante que a escola como um todo repense suas práticas escolares como forma de possibilitar às crianças a experiência da escuta sincera, da expressão espontânea, livre das amarras da mediação que censura e silencia. Em diferentes aspectos: pedagógico, ao excluir certos assuntos do ambiente escolar ou na forma como o ensino se realiza; cultural, quando ignora as contribuições trazidos por diferentes povos; e político, quando apenas reproduz uma forma de controle vigente, ao invés de fomentar a expressão livre das ideias.

A BNCC vem reforçando a liberdade e não o silenciamento na educação infantil. Entretanto, no campo teórico tudo sempre se mostra mais fácil do que é na prática. No entanto, a própria BNCC em seu texto oficial reforça que o momento ainda é de analisar e acompanhar de perto todo esse processo educacional que é muito complexo, que envolve individualidades e coletividades, momentos de afeto e prazer, mas também momentos de conflitos e dúvidas, inseguranças.

Dessa forma, é crucial acompanhar tanto essas práticas quanto à aprendizagem das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Registrar todas as conquistas da criança, para que ela perceba como está se desenvolvendo e progredindo, valorizando cada conquista e ensinando a lidar com as perdas e situações de sofrimento e frustração.

3 EDUCAÇÃO, CRIANÇAS NARRADORAS E LITERATURA ORAL

As linguagens detêm uma função de destaque na sociedade e nas relações humanas. Ela permite por diversos meios a comunicação pela expressão ampla do pensamento. Fazer uso das linguagens, seja pela escrita, seja pela palavra, pelas artes, ou qualquer outro meio possível, permite à criança a organização e a articulação do pensamento para sua expressão, bem como é o meio pelo qual ela dota de sentido o mundo ao seu redor.

A expressão (oral, corporal, facial, gráfica) da criança é ao mesmo tempo comunicação e exploração das suas capacidades e limites de intervir no mundo em que se entende situada. Ou seja: a linguagem verbal e não verbal carrega consigo um valor essencial para todo desenvolvimento humano: a capacidade humana de usar um conjunto complexo de códigos para garantir relações e interações de si com as outras pessoas e com as coisas do mundo.

O processo de desenvolvimento da linguagem na formação linguística da criança está marcado por uma relação que aos poucos vai se constituindo entre leitura e escrita ou palavra e voz. Vale aqui uma ressalva: estamos entendendo que a palavra é encarnada no mundo por meio do corpo (sua escrita, escuta, leitura e oralização são do âmbito da corporeidade) e que a voz resulta do corpo (é uma produção orgânica prenhe de fisicidade).

Nessa direção, não há isolamento ou cisão, a não ser para fins de recorte temático e metodológico, entre expressão oral e corporal. Ainda que as facetas da expressão humana não estejam sendo tratadas em termos de maior valoração de uma em relação às outras.

Em alguns casos, o que se pode afirmar é que, correntemente, na sociedade ocidental escolarizada de que trata esta pesquisa há habilidades e capacidades de comunicação e expressão que tendem a se dar em termos de dependência cronológica. A título de exemplo, a fala costumeiramente antecede à aquisição da escrita e serve de instrumento para esta.

Isso acontece, já que o natural é que no processo inicial de formação da linguagem na infância, o contato entre o mundo exterior e a criança se estabeleça pela voz. Seja quando a pessoa cuidadora ou demais pessoas interagem com o bebê ou quando se inicia o processo de contação de histórias dentro e fora do espaço escolar, por exemplo.

Além disso, somos seres narradores. Boa parte da interação cotidiana entre pessoas se dá pela explicitação oral de experiências vividas. A primazia da oralidade em comparação com a escrita é a perspectiva que adotamos neste texto.

Assim, no processo de desenvolvimento da linguagem na criança, as contribuições trazidas pela oralidade são imensuráveis. Ela é uma porta aberta para o contato com inúmeras

“poéticas sonoras”, para usar uma expressão de Zumthor (1915-1955). Para Zumthor (2010, p. 13), a voz “[...] constitui um acontecimento do mundo sonoro do mesmo modo que todo movimento corporal o é do mundo visual e tátil”.

Nesta direção, a perspectiva de performance da criança adotada nesta pesquisa, a partir de Zumthor (2010; 2014), não é a da Arte da Performance, mas da performance como presença, acontecimento. Em suma: performance no sentido de que as poéticas sonoras se configuram na infância como canções, contos, mitos.

Dentre outras expressões que têm a fala como meio predominante da/na comunicação. Logo, o que faz com este tema extrapole o estudo da literatura oral, se essa está pensada apenas de modo limitado a textos em prosa ou em versos, produzidos ou representados pela voz.

Vygotsky (1996), citado por Wanderley e Silva (2014), afirma que o processo de aquisição da oralidade não ocorre pela simples memorização de palavras repetidas insistentemente para as crianças. Ela se efetiva em um ambiente rico em possibilidades e interações com adultos e outras crianças que conversam com elas e no qual têm também oportunidade de presenciar diálogos entre outras pessoas.

Trata-se de um verdadeiro processo de escuta que precisa ser construído junto à criança. A prática da escuta ativa se dá quando se pode perceber um envolvimento do ouvinte em todos os elementos da oralidade na interação: relações eu-outro, o contexto, a abordagem; enquanto que na escuta dita passiva, o que ocorre é uma espécie de recolhimento do ouvinte para si a partir da escuta. Trata-se da participação silenciosa, mas não menos participativa, já que o silêncio está prenhe de outras expressões humanas tais como as faciais e corporais.

O silêncio é uma tática e uma necessidade de registro no ato da escuta, e um exercício de acolhimento e valorização da fala da outra pessoa. A partir do que, podemos atribuir à pessoa que escuta dois modos de operação coexistentes: participação em oralização e participação em silenciamento¹. Uma e outra natureza de interação são fundamentais para o desenvolvimento da oralidade. Tratam-se de dimensões complementares de um mesmo e único ato de escuta, que fazem de nós, para usar uma expressão de Sclavi (2003), um bom escutador.

No primeiro caso trata-se do desenvolvimento das condições de produção da oralidade e ampliação do uso dos signos linguísticos e das negociações de sentido a respeito do que se

¹ Neste caso estamos nos referindo ao silenciamento de si e não da outra pessoa. Este aspecto de silenciamento está colocado neste texto como benéfico e desejável nas relações de escuta e autoria. Sobre o silenciamento como prática opressora trataremos em outro momento deste texto.

está narrando. As pessoas compartilham a construção narrativa, de modo que a autoria é igualmente atribuída a ambas, ainda que não ocupem as mesmas posições sociais, como por exemplo, no caso de docente e de estudante. A escuta é intercalada com oralizações que articulam as proposições de si com aquilo que se acolheu da fala da outra pessoa.

No segundo caso volta-se para o registro dos modos e repertórios de oralização produzidos pela outra pessoa e para a ampliação dos saberes sobre os conteúdos temáticos e técnicos da oralização produzidos igualmente pela outra pessoa. A pessoa que escuta em silenciamento valoriza e incentiva a autoria da outra pessoa na produção discursiva. Por isso, a pessoa em situação de escuta em silenciamento é considerada pela outra pessoa (que oraliza) como parte integrante da narrativa.

A pessoa que escuta é não só para quem se direciona a narrativa, mas também alguém que reage a ela em seus modos de presença. Em resumo, significa respeito ao que está sendo dito, permitindo-se que outras informações e saberes diferentes daqueles já construídos/sabidos/desejados pelo ouvinte possam ser acolhidos, sem negações e julgamentos prévios do que está sendo compartilhado naquele contexto. Ou seja, trata-se de suspender os desejos e preconceções de si sobre as coisas da narrativa para se integrar, sem dissolução, nas proposições discursivas da outra pessoa. Busca-se a construção de um acolhedor campo de intersubjetividade.

Se pensamos nessa segunda natureza de escuta no campo da educação, quando o escutador em silenciamento é a pessoa docente, a presença desse deve ser exercida também pelo compartilhamento com a pessoa que narra e constitui sua autoria, os meios, condições e saberes para que a autoria se desenvolva. Ou seja, escutar em silenciamento é também registrar as necessidades para o desenvolvimento da prática discursiva da outra pessoa e, como interlocutor qualificado, auxiliar na ampliação de repertório temático, linguístico e de modos de enunciação e trato com as linguagens para que a autoria se efetive.

Sem o ato/exercício de escuta em silenciamento, a escuta em oralização se enfraquece como campo intersubjetivo e de negociação de sentidos e tende a disputas vazias por controle e domínio de uma pessoa sobre a outra no ato da interação discursiva. Tratam-se dos sabidos desejos de ser “quem sabe mais” ou de “quem tem a melhor oratória”.

A necessidade de controle tende a impelir as pessoas a outra perspectiva de silenciamento, infelizmente bastante presente nas relações entre adultos e crianças: aquele que exclui a pessoa da interação como participante ativa e a coloca na posição de receptáculo passivo das informações, propostas, discursos, narrativas.

Supomos que, na medida em que vivenciam ambientes impregnados dessa perspectiva do silenciamento, as pessoas tendem a não se sentirem capazes de produzir suas próprias narrativas ou mesmo a reproduzir, em outros contextos, essa natureza de comportamento opressor.

Ou seja, a pessoa que inicia a oralização pode considerar o outro: a) como alguém que escuta de modo ativo como participante da construção narrativa de modo discursivo (escuta em oralização); b) como alguém que escuta de modo ativo por meio de suas reações em forma de presença (escuta em silenciamento); c) como alguém que deve acatar sem resistência ou coparticipação às propostas e abordagens temáticas e aos modos de enunciação, de maneira a exercer sobre essa pessoa opressão e silenciamento (exclusão da interação).

Por outro lado, a pessoa que escuta pode posicionar-se como: a) alguém que acolhe a proposta discursiva da outra pessoa de modo a valorizar sua autoria e se permitir questionar seus conhecimentos e saberes iniciais (escutador em silenciamento); b) alguém que negocia a narrativa com a pessoa que iniciou a oralização, de modo a co-construir os modos de enunciação e seus conteúdos (escutador em oralização); c) alguém que não acolhe a fala do outro e não reconhece seus direitos de autoria, de modo a tentar silenciar a pessoa que iniciou a oralização (interdição discursiva).

É dessa suposição que se assevera a necessidade de se desenvolver esse processo de escuta com as crianças, principalmente se considerarmos que elas crescem numa sociedade onde predomina o estímulo à fala. Mas também, o desenvolvimento de uma oralidade consciente da presença e da necessidade de bons escutadores, que considera as outras pessoas como ativas no processo de interação discursiva.

Devemos observar que sem a escuta, formamos uma sociedade que desaprendeu o valor de ouvir, pensar, refletir, questionar, porque fomos ensinados apenas a ser ouvidos, por reprodução do comportamento opressor de que falamos no parágrafo anterior.

O exercício pleno da escuta (em oralização e em silenciamento) nos permitiria transitar do lugar em que se vê uma única verdade oposta ao diferente, em direção a um posicionamento de abertura para escutar outras verdades, acolhê-las, abrindo-se ao diálogo e colocando em xeque suas próprias certezas.

Nessa direção, reconhecemos que é completamente plausível e urgente legitimar as construções orais produzidas por crianças como princípio de desenvolvimento humano e de nossas sociedades. Para tanto, uma mudança de postura é exigida no cotidiano e na prática

escolar da educação infantil. Se faz necessário inserir/incentivar intensamente a prática da oralidade pelas crianças e o exercício para os adultos da escuta em silenciamento.

Ao mesmo tempo, equilibrar com as crianças momentos de escuta em oralização (negociações discursivas durante a oralização) e escuta em silenciamento (registros das oralizações e acolhimento de seus conteúdos). São, portanto, três ações interdependentes: autoria na oralidade da criança para escuta em silenciamento do adulto, escuta em oralização como integração discursiva entre a criança e o adulto, escuta em silenciamento da criança para a autoria na oralidade do adulto.

Todas as proposições apresentadas até aqui valorizam na educação a relação oralidade/escuta como algo a ser trabalhado nela e para ela mesma e não com finalidades outras, como, por exemplo, a da escrita. É preciso notar que a elite cultural influenciada pela elite econômica defende que para ser socialmente aceito é preciso dominar a escrita como a principal forma de linguagem que comprova seu valor intelectual.

Com isso, as demais formas de expressão e linguagens vão sendo esmagadas, desvalorizadas, mesmo não sendo jamais esquecidas. Elas passam a ser tratadas como uma forma de comunicação menor, inferior, se comparada aos modos hegemônicos de comunicação e organização da linguagem. E isso, evidentemente, ganha força nos discursos e práticas da educação institucionalizada.

Zumthor (1915-1955) alerta para o fato de que desde os séculos XV, XVI e XVII, as narrativas orais passaram por um processo de silenciamento da voz, quando se projetou um processo de leitura individualizada e silenciosa. Cada um no seu cantinho, numa leitura muda e sequer sussurrada, influência da cultura europeia.

No entanto, a voz nunca poderá ser calada, é ela que marca a presença da pessoa na sociedade, na cultura, na arte, assim como nos espaços e processos educacionais. As palavras alimentam cotidianamente nossa linguagem, permitem uma interação rápida e prática, tiram dúvidas e criam outras realidades para além das materialmente palpáveis. Elas são o verdadeiro resultado de uma sociedade viva, que comunica a história, o pensamento, que traz a ancestralidade de povos distantes assim como suas culturas por meio de palavras que se mantêm vivas ricamente na boca do povo ou registrada em livros.

Todavia não devemos esquecer que as palavras também podem se esvaziar desse sentido de produção e manutenção de subjetividades e coletividades (ainda que mantenham seus significados) na medida de certos usos intencionados para reprodução automatizada de

discursos. É nessa direção que manter a palavra longe da autoria torna as relações entre pessoas mais manipuláveis.

Em sentido oposto, formar pessoas para tomarem consciência do poder social da palavra, incentivar autoria desde a abordagem desta dissertação e valorar positivamente essa natureza de comunicação, desde a primeira infância, é em si uma estratégia sociopolítica.

Essa estratégia nos serve aqui para formação de pessoas socialmente responsáveis e particularmente engajadas com causas transformadoras (para melhor) das realidades em que se vive, já que se entendem como também produtoras dos contextos sócio-histórico e culturais e, não apenas como indivíduos, sobre os quais esses contextos agem.

É indiscutível a importância da expressão da linguagem pela oralidade, prática que deixou de ser tão comum como em tempos de outrora, mas que jamais perderá sua essencialidade. Cabe a nós buscarmos estratégias para mantê-la viva e um dos caminhos é cultivar nossos narradores desde a infância. Ou seja, precisamos cultivar em nossas crianças, o hábito tão singelo e rico de criar e de narrar histórias.

As palavras ditas, a expressão oral é um dos mais importantes meios de preservação e produção da memória e da cultura de um povo, pois as experiências transmitidas “boca a boca” nos marcam por toda a vida. Vozes preenchem nosso imaginário, narrativas nos ensinam lições que preservamos por toda vida.

Quando nossas vozes estão silenciadas, alguém está narrando em nosso lugar. E isso fará de nós dependentes (noutras vezes, escravizados) daquelas pessoas e discursos. Se não há espaço para desenvolvimento da autoria e valoração das produções orais, estamos diante de forte tendência à opressão, submissão e controle.

O que estamos sustentando é que autoria e escuta são partes integrantes de um mesmo e importante processo de desenvolvimento afetivo, social e cognitivamente das pessoas e da sociedade, em sua dimensão democrática e coletivamente responsável.

3.1 A escola na educação infantil como espaço de escuta

As crianças cotidianamente estão inseridas em inúmeros processos comunicativos, nos quais aprendem e produzem gestos e palavras. A voz é elemento que lhes marca profundamente, pois reconhecem pessoas e animais, por exemplo, pelo simples som que emitem. Além disso, parte do mundo se organiza desde suas sonoridades, compondo as já citadas “poéticas sonoras”.

Assim, a criança recebe informações em todo lugar em que se encontra: na família, entre amigos, na escola. Bem como assimila meios de organizar as sonoridades do mundo, tanto as que ela mesma produz quanto aquelas que instigam seus sentidos. Poéticas sonoras não são narrativas lineares. Há na narrativa linear poética sonora.

Mas, essa última, pode existir na ausência de fatos cognoscíveis e organizações com coerência linguística e de cadeia de significados. As alturas do som, seus volumes, as sibilanças, os estalos produzidos pela língua, a cadência na emissão sonora, a intensidade da emissão, a presença e a ausência de pausas mais longas, outras mais curtas, são todos elementos constitutivos da poética sonora.

Ou seja, a acepção de narrativa que estamos trabalhando aqui é a da narratividade (SAMPAIO, 2016). Não interessa exclusivamente o conteúdo produzido, mas sim, e principalmente, os meios de comunicação. Há na investigação narrativa da criança certamente interesse na produção de mensagem inteligível. Mas há também, e com marcada presença, a exploração de suas capacidades de emissão. Conteúdo e forma intrinsecamente vinculados à constituição da “poética sonora” como exploração da linguagem.

A comunicação “linguageira” é intensamente marcada pelos traços constitutivos dos meios de emissão. A exploração dos meios faz parte da inserção da criança na cultura linguística e comunicacional na qual está inserida. Ainda assim, não é difícil perceber que muitas crianças chegam à escola sem ter estabelecido um contato íntimo com as narrativas costumeiramente apresentadas a elas na idade infantil.

Nesses casos, não houve na família a preocupação ou possibilidade de criar esse ambiente de escuta e imaginação da e com a criança. Então, a iniciação da leitura fica prioritariamente a cargo da escola.

Se considerarmos os direitos de aprendizagem da criança, não podemos nos furtar de assegurar que ela tenha espaços idealizados para tal exploração da forma, enquanto aprofunda seus conhecimentos a respeito dos conteúdos.

O equívoco sobre esse tema costumeiramente se dá em dizer à criança como fazer e não permitir que ela explore verdadeiramente suas potencialidades de modo a poder, inclusive, surpreender positivamente a pessoa adulta que intenciona aprendizagens, superando suas expectativas.

O que acontece em muitos casos, como afirma Andrade (2010), assume-se a infância como uma ideia sem complexidade e não se compreende as crianças como sujeitos ativos no processo educacional, com voz e expressões próprias.

Abandonar nossos preconceitos sobre as limitações de produção e de compreensão da criança faz-se necessário, pois somente despidendo-nos de concepções que tratam a criança como simples receptáculo é que vamos compreender como ela pode estar cada vez mais ativa no processo de sua própria formação educacional.

Nesse sentido, cobre-se de grande valor o papel da escola na formação da linguagem infantil, sob seus mais variados aspectos. Essa atuação começa nas séries iniciais da educação infantil, cuja principal estratégia nesse contexto é criar experiências de aproximação que incentivem algum tipo de diálogo entre adulto e criança e das crianças entre si, de modo a considerar a criança com igual valia se comparada ao adulto.

É fundamental que nesse momento inicial de interação tenham destaque as formas lúdicas de se relacionar, por meio de jogos e brincadeiras, criando contextos que privilegiam o desenvolvimento da linguagem oral (também da escrita) e de convívio com diferentes suportes e gêneros textuais e narrativos.

Quanto maior a interação, maior é a possibilidade de a criança ampliar seu repertório de palavras, sons, gestos e expressividades comunicativas como um todo. Suas capacidades expressivas impactam diretamente nas suas capacidades autorais para criação de histórias.

Nesse processo é sempre fundamental lembrar que o adulto é a pessoa capacitada para fazer análises de contextos e propor dinâmicas que favoreçam as aprendizagens desejadas para cada etapa da formação escolar, como um bom escutador (em oralização e em silenciamento). Não se trata, portanto, de assumir a postura ativa da criança na sua própria formação, de abandoná-la nas ações, atividades e interações que ela bem desejar e do modo que quiser.

A orientação no caso do ensino implica em intencionalidades pedagógicas previamente estabelecidas e negociações em curso das dinâmicas de ensino, a partir da presença da criança. Em suma, negociar os meios para que se consumam os fins previstos como formação.

É por meio das intencionalidades pedagógicas que a pessoa adulta enriquece a experiência da criança com as linguagens e seus meios de expressão. Quanto mais enriquecida a criança for por processos comunicativos, seja na família ou na escola, maior será sua capacidade de expressão e de comunicação, que corresponde a:

- 1) imaginar e dar forma expressiva ao que foi imaginado;
- 2) negociar em tempo real entre desejos comunicacionais e contextos de comunicação;
- 3) explorar meios e técnicas de expressão com fins de consumir a comunicação;

4) ser capaz de avaliar a eficiência da expressão para os fins desejados nos contextos dados;

5) propor novos caminhos de comunicação e expressão. Em suma, produzir “poéticas sonoras”.

E por que considerar esses aspectos das “poéticas sonoras” no escopo da intencionalidade pedagógica na educação infantil? Como afirma Vygotsky (1996), o pensamento verbal e a linguagem racional alteram o aspecto biológico inicial para uma função social e histórica da fala, tão importante para o desenvolvimento afetivo, social e cultural da criança.

A interação, aliada à produção, contextualização e fruição de imagens e histórias literárias ou cotidianas, revela às crianças a complexidade da linguagem que se mostra no gesto, na palavra, na canção, ou seja, por meio do recurso verbal e do não verbal.

Não devemos esquecer que a criança de que tratamos neste texto nasce inserida numa cultura cuja linguagem já se encontra estruturada e organizada. Isso nos leva a afirmar que ela ampliará seus horizontes de verbalização na medida em que expandir a sua interação com o meio social e com as coisas do mundo.

O sentido das palavras liga seu significado objetivo ao contexto de uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais de seus usuários, de modo a propiciar apropriações das mais diversas naturezas. A afetividade comunicativa está implicada diretamente pelo lugar que as outras pessoas atribuem à escuta daquilo que a criança tem para e quer comunicar.

Neste tocante, nos aproximamos de um ponto crucial desta pesquisa, que é refletir sobre o quanto é necessário que a criança tenha um espaço sincero de escuta nessa fase inicial de sua formação. Ela precisa se sentir entusiasmada com o que vê e ouve, mas também com a disponibilidade das outras pessoas para ouvi-la.

É indiscutível que já vivenciamos nos livros didáticos e no próprio Referencial Curricular da Educação Infantil uma consciência do valor da oralidade, das narrativas orais e da literatura oral para a educação infantil. É muito clara a alusão à necessária prática de contação de histórias, valorização da fala da criança, criação de momentos de afeto que permitam a criança a expressão oral e, assim, a comunicação.

Por outro lado, será que já podemos afirmar que essa perspectiva de valorização da oralidade e criação de momentos sinceros de escuta da criança é comum no cotidiano escolar? Tendemos a responder que não. E exatamente por isso é que empreendemos as reflexões que aqui apresentamos.

O percurso histórico que repensou o trabalho com a leitura e a capacidade de compreensão da criança foi longo. Antes, a escola dedicava-se apenas ou principalmente ao aspecto pedagógico da formação da criança. Situava a literatura infantil no processo de ensino da escrita e da leitura. Limitando, portanto, o papel da mesma na apreensão de conceitos e valores. Além de ignorar o universo de conhecimentos e habilidades que a criança desenvolve com a literatura. Nessa perspectiva, Cândido, ao aproximar direitos humanos e literatura, afirma que:

(...) a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CÂNDIDO, 2004, p. 186).

Não é um equívoco afirmar que se a literatura infantil no Brasil a partir da 2ª metade do século XX passou a vivenciar uma mudança de perspectiva e de parâmetros nos livros didáticos, literários e nas práticas escolares, ainda se mostra imperiosa e necessária uma mudança na abordagem da literatura oral na educação infantil. Infelizmente, a oralidade na educação infantil ainda se vê relegada insistentemente como entretenimento e ludicidade, equívocos que precisam ser reparados (COSSON, 2016).

A escuta, por exemplo, tende a ser trabalhada apenas como uma necessidade de “treino” da criança para aprender a se comunicar. Ou a escuta se apresenta associada ao comportamento social de obediência, fortemente marcado por frases do tipo “se você não se comportar não vou ouvir o que você quer”. Mas, poucas vezes, aparece como uma necessidade da pessoa adulta em ouvir a criança e, com isso, atribuir protagonismo à criança no processo de formação.

Na Educação Infantil no Brasil, entre crianças de 4 a 5 anos, por exemplo, é comum que tenham seu universo preenchido por inúmeras narrativas, predominantemente as costumeiramente apresentadas nesse contexto das séries iniciais. Narrativas que povoam a imaginação da criança e unem-se a tantas outras experiências oriundas do próprio cotidiano delas.

No entanto, vale reiterar que muitas dessas narrativas carecem de um ouvinte adulto. Tratar o momento da contação de histórias no ambiente escolar apenas como um momento em que as crianças devem ouvir as narrativas sem cultivar ou valorizar o momento em que elas produzem suas próprias narrativas é um equívoco que precisa com urgência ser reparado.

Outro aspecto a se considerar é que enquanto o tempo dedicado a essas narrativas (ouvir as crianças) for o tempo que sobrou das demais atividades diárias da criança é porque ainda não compreendemos efetivamente a mudança de prática que precisamos realizar.

Nesse sentido, recorre-se ao próprio Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil que ratifica tal proposta. Segundo o documento, o trabalho com a linguagem oral deve se orientar pelos seguintes pressupostos:

- escutar a criança, dar atenção ao que ela fala, atribuir sentido, reconhecendo que quer dizer algo;
- responder ou comentar de forma coerente aquilo que a criança disse, para que ocorra uma interlocução real, não tomando a fala do ponto de vista normativo, julgando - a se está certa ou errada. Se não se entende ou não se dá importância ao que foi dito, a resposta oferecida pode ser incoerente com aquilo que a criança disse, podendo confundi-la. A resposta coerente estabelece uma ponte entre a fala do adulto e a da criança;
- reconhecer o esforço da criança em compreender o que ouve (palavras, enunciados, textos) a partir do contexto comunicativo;
- integrar a fala da criança na prática pedagógica, ressignificando-a.” (BRASIL, 1998, p. 137).

O simples fato de que um documento oficial precise “lembrar” as/os profissionais da área que a criança precisa ser ouvida depõe a favor da ideia de educação infantil como uma etapa inferior da existência humana quando comparada à fase adulta.

Raramente veríamos um documento oficial escrito por adultos para adultos recomendando (lembro) que devemos ouvir uns aos outros/às outras. Partimos para a vida adulta e entre adultos, em que o princípio da comunicação envolve expressão e escuta, emissão e recepção. Quando a relação inclui uma criança, a mesma pré-condição parece não se aplicar com tanta naturalidade.

Construir espaços de escuta da oralidade infantil na educação implica em não se ignorar nesse processo a própria formação do profissional da educação infantil. É muito importante que se formem profissionais que sejam capazes de compreender a relação entre o desenvolvimento da criança e sua comunicação. Profissionais devem instaurar espaços de compartilhamento em que a criança possa perceber que ela também comunica, tem algo a dizer, e esse algo tem valor para os demais.

É preciso formar as/os professoras/es e dar condições para que essas projeções sejam postas em prática. Talvez, então, consigamos romper a ideia de escuta do adulto sobre a

criança como obrigação e passaremos a ter crença na criança como pessoa integral e não como uma etapa passageira do desenvolvimento humano ou como algo do vir-a-ser adulto.

A voz na educação infantil precisa de um corpo, ela precisa ser espacial, ter mãos, braços, precisar ser com corpo que se faz gigante ou pequeno, feliz ou tristonho na realização da performance. E a escuta precisa acompanhar suas variações, corporeidades, mas também seus conteúdos, seus desejos, suas angústias, suas possibilidades.

Sem a alternância entre ouvintes e falantes não supomos que a formação na educação infantil possa ter as próprias crianças como protagonistas. A alternância é uma forma de parceria, de cumplicidade que faz do ambiente escolar espaço efetivo de formação para a expressão e comunicação humanas. Nesse sentido, recorremos ao Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

A criança aprende a narrar por meio de jogos de contar e de histórias. Como jogos de contar entendem-se as situações em parceria com o adulto, os jogos de perguntar e responder, em que o adulto, inicialmente, assume a condução dos relatos sobre acontecimentos, fatos e experiências da vida pessoal da criança. Estimulando as perguntas e respostas, o professor propicia o estabelecimento da alternância dos sujeitos falantes, ajudando as crianças a detalharem suas narrativas. (BRASIL, 1998. p. 140).

Portanto, é necessário pôr em destaque o papel e a responsabilidade do profissional da Educação Infantil de não tratar a criança como um depositário de informações, mas sim como uma fonte em constante ampliação de construção e desenvolvimento de narrativas. Suas diferentes formas de comunicação devem ser incentivadas e valoradas positivamente no ambiente escolar! Suas narrativas não são apenas “passa tempo”. Precisam ser acolhidas, potencializadas e favorecidas para que se possa contribuir cada vez mais para o amplo desenvolvimento afetivo, cognitivo e social da criança.

Uma criança é absolutamente capaz de produzir, por exemplo, a própria dramaturgia que será apresentada como espetáculo teatral em algum momento do transcurso escolar, mesmo que ela ainda não seja capaz de dar forma textual escrita para ela. Com isso, não precisamos nos limitar a escolher textos para elas. Claro, apresentar histórias é igualmente importante para ampliar repertórios. Contudo, não devemos acreditar e praticar apenas esse como o caminho de construção da expressão e da comunicação.

Ampliar repertório é tão importante quanto construir repertório próprio e, mais do que tudo, testar, investigar, escolher meios de expressão e comunicação. Aprendizado que só nos parece possível com a escuta atenta e sincera das pessoas que compartilham momentos com a criança, em especial dos adultos da relação. Permitir a expressão de suas ideias e dos modos

de comunicar, entre os quais se encontra a oralidade, é possibilitar que elas aprendam a falar de si, a falar da relação que estabelecem com as outras pessoas e com o próprio mundo.

Do contrário, podem seguir sem se reconhecerem naquelas nas histórias: “não é como sou, não é onde vivo, não é como eu falo, não é o que vivo”... E fantasiar pode se tornar apenas fantasiar aquilo que as pessoas adultas querem e esperam que a criança tenha como objeto de fantasia. Objeto de fantasia esse que se constitui em grande medida da literatura que é disponibilizada para as crianças.

Como afirmam Dullin & Faleiro (2012, p. 173), “A “Voz do Mundo” vai fazer com que surja na pessoa a voz que vem do interior do indivíduo e que chamaremos “Voz de si mesmo”, e desse encontro nascerá «a expressão». Por voz do mundo, os autores compreendem as demandas e urgências que o mundo faz emergir frente à pessoa.

Já por voz de si, tratam dos anseios e necessidades pessoais. O encontro que faz nascer a expressão é um encontro de partes que não se encaixam perfeitamente. Só porque há divergência entre o que a pessoa espera do mundo e o que o mundo demanda dela, que se sente a necessidade de expressão, dentre elas a literária.

Neste tocante, nos aproximamos de outro ponto relevante para o tema e proposição desta escrita: a presença da leitura. A escola é um ambiente comum à leitura, e ela carrega consigo uma grande responsabilidade social: formar bons leitores, leitores capazes não só de decodificar palavras, mas de compreendê-las, articulá-las e integrá-las às coisas do mundo. Assim, é natural que muitos estudiosos da educação direcionam seu olhar para o 1º momento escolar em que esse processo se desenvolve, a educação infantil.

No entanto, conforme Zilberman (2005, p. 24) “[...] a história da literatura brasileira para a infância só começou tardiamente, nos arredores da proclamação da República, quando o país passava por inúmeras transformações”. Ainda, segundo Cunha (1994, p.20), “no Brasil, como não poderia deixar de ser, a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo, adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias”, com a clara intenção de contribuir com a formação pedagógica, moral e cidadã, além da formação para leitura e escrita.

As pesquisadoras Amarilha e Silva (2016), no DOSSIÊ sobre “Literatura, infância e espaços escolares”, destacam a literatura como o 1º passo para o desenvolvimento da linguagem, por meio do jogo imaginativo no uso das palavras. É um meio eficiente de enriquecimento e desenvolvimento da personalidade, da vida em sociedade e do senso crítico. Sem contar que a infância é a fase mais propícia para se aprender a gostar de ler, pois é nesse

período da vida que estão abertas todas as possibilidades para o aprendizado, sobretudo a ludicidade que o texto literário apresenta.

Na abordagem do tema da leitura, não se pode deixar de refletir sobre a existência do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, objetivando favorecer a formação do leitor infantil, sob o argumento de que a literatura proporciona à criança a possibilidade de adquirir autoestima, identidade cultural, independência e capacidade para lidar com o mundo.

No entanto, é sempre necessário ressaltar que uma política de formação de leitores na educação infantil não envolve só as crianças e os livros, é importante que tenhamos uma verdadeira capacitação de todas as pessoas implicadas no processo, quais sejam: gestores, professores, famílias e crianças. Sem uma adequada mediação para apresentar os textos literários, constroem-se muros ao invés de se abrirem portas para a leitura e a imaginação.

No nível de Educação Infantil, o que interessa na relação entre o professor mediador de leitura e a criança é o entusiasmo pelo que se está lendo, o desejo de compartilhar experiências com quem convive com a leitura e nos lugares onde se convive, apresentando à criança diversidade de textos, despertando-lhe o interesse pelo manuseio de livros que devem permanecer visíveis, dispostos e acessíveis por todos os lugares em que a criança transita. Nesse caso, a biblioteca é o local adequado à realização do contato lúdico com o livro onde o acervo se oferece. (AMARILHA E SILVA, 2016, p. 106).

A esse respeito o professor Rildo Cosson (2016), em seu estudo “Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento”, ressalta como é importante pensar a literatura na educação infantil como um verdadeiro sistema literário. Sistema esse que é parte de um sistema maior, extrapolando essa visão que limita a literatura infantil ao desenvolvimento da leitura e escrita na escolarização das crianças.

Na mesma direção, Cosson (2016) esclarece que a adoção do conceito de sistema implica um entendimento mais complexo da literatura, que não se resume à tríade livro-autor ou mesmo à tríade autor-livro-leitor, mas envolve elementos como o produtor, o produto, o consumidor, o repertório, a instituição, o mercado, todos eles com uma conceituação específica, todos direta ou indiretamente envolvidos no sistema literário.

Nesse sistema deve-se, portanto, considerar a criança como parte produtora dele. E não considerá-la como consumidora passiva de literatura. O ambiente escolar infantil precisa dar à criança a possibilidade de desvendar, de fato, o universo literário. Libertar-se dos livros com conteúdos puramente didáticos e gerar necessária mudança nos próprios livros infantis que

precisam exceder a palavra. Ao evocar muitos outros sentidos para despertar o interesse, a atenção, o prazer da criança e o desejo de estar com o livro.

Essa mudança permitiria, supomos, à criança vivenciar a literatura como fonte de conhecimento, força, refúgio, imaginação, e assim conhecer a diversidade da arte literária e dos mundos com que ela dialoga, constrói e materializa.

A respeito dessas mudanças que parcialmente alcançaram o próprio livro didático, Cosson (2016) nos leva a refletir sobre a considerável ampliação de livros e produtos literários dirigidos à criança, não mais com a finalidade exclusiva de uso escolar, reconhecendo que não apenas o livro e a escrita são o acesso à literatura, valorizando neste contexto recursos como a oralidade.

No entanto, tais mudanças como a ocorrida nos livros infantis ou mesmo a existência do Programa Nacional Biblioteca na Escola não transformam a realidade sozinhos. É preciso praticar uma mudança de postura, mudança de prática diária, porque as mudanças vêm com a persistência para enfim gerar uma nova realidade.

De forma, a agregar o que já funciona às novas contribuições para a situação. Pois não adiantarão mudanças a respeito da literatura para a criança se a criança continuar sendo desconsiderada como produtora de literatura.

Essa reversibilidade da relação entre literatura e criança precisa assumir primazia nos espaços escolares. As crianças nesse sistema, reiteramos, são produtoras de narrativas, criadoras de modos de expressão e comunicação, além de consumidoras. E desse modo, demandam escuta e convívio interessados e atentos.

Dessa forma, percebe-se a necessidade da revisão da ideia de literatura infantil. Ela pode ser concebida como uma espécie de “microsistema”, na direção do que apontamos anteriormente. A noção de literatura precisa forçosamente no contexto da educação infantil ser estendida também para o seu aspecto oral.

Com a infância, a literatura não se faz apenas pela escrita, mas também e, talvez principalmente, na oralidade. Essa outra concepção de literatura associada à oralidade propicia novo olhar para a literatura infantil. Amplia os instrumentos e meios a serem utilizados juntos às crianças e por elas mesmas para fruir e produzir literatura.

Em suma, supera-se a relação delas unicamente com os livros ou com a voz que lhes narra as histórias literárias e passa-se a explorar outros produtos e meios, tais como: Histórias em Quadrinho, Vídeos, Canções e muitas imagens.

Na esteira do exposto, o importante mesmo é notar que para vivenciarmos efetivamente essa valorização das *narrativas orais (e escritas, quando for o caso) produzidas por crianças* nunca será suficiente apenas que os *documentos oficiais dedicados à educação infantil e seu currículo* prevejam a valorização dessas falas, ou a existência de um *Programa Nacional Biblioteca na Escola*, ou ainda a mudança visível nos *Livros Didáticos*.

Se faz necessária a mudança de práticas cotidianas das instituições e de toda a comunidade escolar para que se efetive o entendimento do poder da oralidade na educação infantil. E que esse entendimento efetivo propicie mudanças que favoreçam o desenvolvimento expressivo, afetivo, social e cognitivo das crianças. Acima de tudo, permite às crianças assumirem protagonismo em seus processos de construção de histórias, imaginação de realidades diversas e criatividade nos modos de estar no mundo e de expressar e comunicar.

3.2 O poder da oralidade e da literatura oral na educação infantil

No Brasil, a primeira publicação dedicada ao registro da literatura oral foi feita em 1876, quando o general Couto de Magalhães publicou: *O selvagem*, estudo sobre o índio brasileiro, acompanhado de uma coletânea de 25 narrativas tupis. No entanto, Souza (2014) registra que o termo literatura oral aparece pela primeira vez em 1952 como título de um livro dedicado a estudos de expressões orais no país, *Literatura Oral no Brasil*, de Luís da Câmara Cascudo, autor cuja obra é referência para os estudos sobre as tradições orais no Brasil.

Assim, para tratar de Literatura Oral é necessário compreender que estamos no campo da chamada cultura popular e de duas culturas que coexistem: Literatura Oral e Literatura Escrita. Como exemplos da oralidade temos canto, mito, lenda e adivinha. A escrita se marcou pelos textos registrados pela linguagem codificada, entre as quais podemos citar: cancioneiros e romances. A sociedade brasileira é claramente marcada por uma grave diferenciação existente entre tais literaturas.

A oralidade, claramente associada às poéticas sonoras, representa muito das culturas populares e das práticas de nossa ancestralidade. Ela acaba sendo muitas vezes relegada a um espaço e valor menores nos meios institucionalizados de circulação e criação de Literatura e de estudo da mesma.

A oralidade trava, ainda, uma luta constante contra a herança europeia que dá ao escrito uma notoriedade singular, impondo à cultura do escrito um valor intelectual sem par na

sociedade. No entanto, a literatura oral, as narrativas orais jamais perderão sua vivacidade como poética; sua importância é de quem transmite e mantém viva uma tradição.

A oralidade não pode esconder o que muitas vezes a escrita pretende esconder, pois como calar os sotaques que estão na oralidade de nosso povo, marcas linguísticas da miscigenação que não nos deixam negar a presença da nossa formação enquanto nação brasileira, formada majoritariamente por: índios, africanos e portugueses.

Assim, quando a escrita licencia para os ditames sofridos por nosso povo, é a oralidade que expõe nossas verdades, na fala, no corpo, na memória. Cascudo (1984) nos alerta então para a constituição da cultura brasileira, "Participação" indígena, "Sobrevivência" negra e "Permanência" portuguesa; o que nossos cantos e nossas danças, por exemplo, não nos deixam negar.

As dimensões biológicas e culturais sempre se interconectam na constituição da oralidade e da literatura oral, pois a voz é recurso do corpo. Desde muito cedo na vida da criança, com o corpo se aprende a expressar a voz sob diferentes aspectos e sob a influência da interação.

Vygotsky (1996) também destaca nesse processo de iniciação à expressão oral a importância dessa constante inserção da criança em contextos que favoreçam seu relacionamento com outras pessoas. Ouvir e construir relações é muito importante para essa iniciação à oralidade que é favorecida por diferentes contatos com a voz e com as poéticas sonoras.

Nessa perspectiva, desde o nascimento, o bebê possui a capacidade de ouvir e emitir sons, sem sequer pretender a fala articulada como forma de comunicação. Como já apontamos anteriormente, essa etapa de pré-organização lógica das palavras na comunicação é de suma importância para a poética sonora.

Entretanto, na medida em que se adentra o campo da linguagem estruturada (oral e escrita) tende-se a menosprezar a importância desses aspectos mais estéticos da emissão. Temos sugerido aqui e ali que na Educação Infantil esse deveria ser um "conteúdo" a ser trabalhado para construir conhecimentos e aprendizados sobre os modos de se estar no mundo e se expressar.

A oralidade alcança todos os lugares. Mesmo as comunidades humanas menos evoluídas em termos de códigos linguísticos escritos desenvolveram alguma forma de oralidade, num grau maior ou menor de rusticidade ou organização. Visto que o componente principal para desenvolver a fala é a interação social, o ouvir a sonoridade, a articulação das

palavras a exploração dos meios de expressão sonora/vocal. A interação conduz o ouvinte também à produção de sons mais ou menos articulados, a depender do convívio com a comunidade com a qual interage verbalmente.

Considerando-se a imbricada a relação entre aspectos biológicos, sociais e culturais da oralidade e tendo o foco lançado sobre a criança pequena, é preciso considerar como a oralidade está sendo desenvolvida na escola.

Como está sendo ofertado o espaço para o trabalho com a oralidade neste ambiente e, principalmente, se e como as crianças estão sendo ouvidas? Será que as crianças estão tendo espaços de fala efetivamente honestos, de olho no olho, de atenção e valorização daquilo que dizem, com bons escutadores presentes?

Ou a escola segue vinculando a elas apenas o espaço de escuta (interdição discursiva)? Poderíamos desdobrar a questão da escuta em mais uma pergunta: Será que os docentes ouvem as crianças no que elas querem dizer ou só de acordo com aquilo que gostariam de ouvir delas (silenciamento em seu aspecto negativo)?

E, na mesma direção, será que os docentes conversam também com as crianças sobre assuntos de interesses delas ou apenas sobre assuntos que são considerados pelos adultos interessantes para o contexto (escuta e oralização)? Em suma, quem (e como se) determina qual é a boa história a ser contada, a narrativa a ser valorada positivamente, a criação a ser compartilhada?

É preciso reconhecer que olhar para a literatura oral como um “lugar menor” frente a literatura escrita é um contrassenso, pois como defendido pela escritora Moçambicana Paulina Chiziane em entrevista à TV Universitária, no programa “Café Filosófico” (2018) no Rio Grande do Norte, “a Oralidade é o 1º lugar de qualquer ser humano”, e como tal, tem muito a contribuir com a formação cultural, educacional, artística e humana da criança.

Por isso, há urgência na mudança de paradigma na abordagem prática da literatura oral no ambiente escolar. É a palavra falada que sempre poderá suprir as lacunas que os livros deixam na nossa história.

Antes da escrita existir, já havia memória, tradição, e a oralidade mantinha essa tradição viva. Mas agora, tornou-se um grande desafio às novas gerações dar sequência à preservação da tradição oral. Mas é importante nos questionarmos por quê? Onde está a cisão que vem rompendo silenciosamente o valor da tradição oral?

Mesmo que não atentemos a essas questões, seguimos sendo seres narradores pela forma como nossas sociedades ocidentais estão organizadas. Ou seja, somos produtores de

narrativas e com isso de cultura. E nesse grupo não estão apartadas as crianças. Elas são igualmente autoras de narrativas e produtoras de cultura.

Conceber a criança como narradora oral, cerca-se de valor imensurável, ao se considerar que, mesmo diante de um universo de recursos tecnológicos tão vastos, prova-se que ainda é possível atrair o outro para o contato com narrativas, utilizando-se de um dos maiores recursos com o qual contamos ainda hoje, o recurso humano. Como afirmou Benjamin (2016, p. 221), “o narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer...seu dom é poder contar a sua vida e a vida alheia”.

Ou seja, é necessário recorrermos a espaços onde esse diálogo possa se dar de forma permanente, se fazendo necessário reverter essa concepção de que o momento das narrativas na educação infantil é apenas para entretenimento. Sem confiança no valor daquilo que trazem como vivência, como conhecimento, e sem autoestima a respeito de se expressar e se comunicar, nossas crianças podem se tornar apenas reprodutores superficiais de discursos vazios propagados pelos meios de comunicação de massa. E com isso se tornam responsáveis pela disseminação de discursos e representações que nada contribuem para construção de subjetividades mais democráticas e socialmente respeitadas.

É fato que o século XXI trouxe consigo inúmeros recursos capazes de deter a atenção de um ouvinte comum por diversas horas, pondo de lado atos tão importantes e corriqueiros como o próprio diálogo frente a frente, corpo a corpo, que agora se vê mediado por recursos tecnológicos como celular e computador, por exemplo. Atualmente, a própria voz nos meios midiáticos está dissociada de um corpo, e pode ser repetidas vezes ouvida na frieza da solidão. É certo que são experiências, na prática, muito diversas.

No entanto, o quadro recente de isolamento social mundial decorrente da pandemia provocada pelo Coronavírus (em especial nos anos 2020 e 2021) tornou urgente ações simples de contato como o abraço, o olho a olho sem mediação tecnológica e explicitou que a presença no mesmo lugar e ao mesmo tempo entre as pessoas altera sobremaneira a comunicação e a expressão. As tecnologias digitais nos livraram de isolamentos mais intensos. Mas, para muitos, também exacerbam a sensação de que só a presença pessoa-pessoa é capaz de satisfazer boa parte dos impulsos e desejos de compartilhamento, expressão e comunicação.

Esse contexto torna ainda mais necessário que atentemos para a importância de revalorizar práticas de interação mediadas e que tenham a criança como produtora de conteúdos e não só como consumidora. A criança deve estar no centro desse processo,

cultivando a prática de dialogar, ouvir e falar. Benjamin (1994) nos alertava para essa quase extinção da narrativa oral. O filósofo nos despertava para a carência de comunicação viva, diálogo franco, confissão frente a frente, pois se nada relatamos, nada temos a ouvir.

Facilmente poderíamos afirmar que em muitos contextos atuais, em especial após a proliferação das redes sociais online, e também, mas não só, impulsionados pelo isolamento social induzido pela Covid-19, há uma inquietante preferência pelo contato à distância, sem toque, sem cheiro, sem olhares...somente a voz.

Mas a expressão oral não se faz somente pela voz, engana-se quem pensa que na educação infantil se preserva a tradição oral porque contamos histórias às crianças. A expressão oral também dissemina diferentes falares, linguagens, emissões e enredos, valorizando elementos relacionados aos saberes, às tradições dos sujeitos que em muitos casos não têm seus conhecimentos discutidos e valorizados nos ambientes formais de ensino, sensibilizando todos os envolvidos para o reconhecimento do valor de cada saber.

E as crianças merecem ver seus discursos, produções, performance e saberes valorizados. Assim como a escola precisa reconhecer o valor desses saberes. Imagine a diferença entre os tempos e pausas de emissão de um adolescente que conta a outro sobre uma situação que muito lhe empolga e um ancião indígena que diante de uma audiência indígena narra mitos da comunidade. Talvez essas duas situações nos mostrem que há mais do que conteúdo para se atentar e trabalhar quando estamos falando de literatura oral, de poética sonora e de expressão e comunicação.

Ouvir e registrar as narrativas produzidas por crianças (escuta em silenciamento por parte do docente) é permitir que a diversidade cultural possa ser disseminada na escola, que um conheça a realidade do outro, pois certamente as narrativas trazem marcas dos contextos de vida de nossas crianças. Emergem as alegrias e as tristezas, a estrutura e desestrutura familiar de cada uma, e essa socialização por meio das narrativas é um reflexo do próprio mundo real.

É um deslocamento das narrativas literárias em que muitas crianças não se veem representadas, mas que em suas narrativas passam a protagonizar tais histórias. Crianças inspiram crianças, nessa lógica que estamos propondo. Adultos incentivam crianças a inspirarem outras crianças e demais adultos, fornecendo suporte técnico, metodológico e estético para a expressão e comunicação. Como também, condições para ampliação de repertórios, espaços para aprendizagens referentes à socialização no que se refere à fala e à

escuta, à recepção crítica das informações e a valoração positiva do que se produz nos contextos de ensino e de aprendizagem.

Vale ressaltar que também é pertinente a problematização da linguagem corporal dos sujeitos que desenvolvem a prática da contação de histórias e demais oralidades, uma vez que o corpo é um instrumento social e cultural, construído em meio aos discursos e representações; são criados e recriados desde o momento em que nascemos e delimitamos os lugares a serem ocupados pelas pessoas.

A escola enquanto instituição precisa ser assumida verdadeiramente como o lugar onde as mudanças sociais são refletidas, possibilitadas e adensadas. Importante ressaltar que projetos, políticas e estratégias de leituras por si só não mudam uma realidade, e que alterar a apresentação dos livros infantis com mais imagens, marcadamente coloridos, não farão uma revolução para colocar as crianças como protagonistas das suas histórias.

A oralidade a se desenvolver pelo que defendemos aqui é a oralidade infantil (da criança e não para a criança), para que narrem suas memórias de curto prazo e suas experiências presentes e as dos outros com os quais convivem. Para que criem histórias não vivenciadas e que possam refletir sobre seus cotidianos. Que imaginem e deem forma oral à imaginação. Que produzam muita poética sonora como um importante modo de se estar situado no mundo.

Isso porque a infância se faz do tempo presente, não se constitui só de preparação para o futuro, como majoritariamente parecem afirmar os discursos a respeito da infância. Não significa esquecer das temporalidades, mas considerá-las no aqui e agora da vida. Nesse sentido, Sampaio (2016) afirma que a experiência deve ser construída no presente, todavia em diálogo com o antes e com o depois, e cita Benjamin para ratificar sua visão:

Se nos lembrarmos que o termo *Geschichte*, como “história”, designa tanto o processo de desenvolvimento da realidade no tempo como o estudo desse processo ou de um relato qualquer, compreenderemos que as teses “Sobre o conceito de História” não são apenas uma especulação sobre o devir histórico “enquanto tal”, mas uma reflexão crítica sobre nosso discurso a respeito da história (das histórias), discurso esse inseparável de uma certa prática (BENJAMIN, 1994, p. 7).

Talvez ainda se ignore que entre as crianças cada construção vocabular é muito significativa, refletindo memória, lembrança, criatividade e imaginação. É fundamental que cada pequeno relato, cada narrativa que a criança desenvolva, seja tratado como uma produção de conhecimento, e, em alguns casos, de arte, pois que a valoração dada àquele

momento que desenvolve sua Oralidade é também um valor dado ao que ela produz no campo da linguagem.

Experiência, oralidade e conhecimento são uma tríade fundamental no desenvolvimento da subjetividade humana. Benjamin (1994) põe em destaque a experiência como fonte fundamental que dá substrato às narrativas, e afirma ser “a experiência que passa de pessoa a pessoa, a fonte a que recorreram todos os narradores”. Nesse sentido, indicamos neste texto anteriormente que uma das funções docentes na proliferação da autoria da criança é possibilitar a ampliação de repertórios dela.

Sabe-se que por meio da oralidade não se compartilha apenas conhecimentos escolarizados, textos literários. Por este meio se compartilha o mundo, o mundo “das coisas reais e o das coisas imaginadas”. Não há dúvidas que contar ou ouvir histórias constitui um momento de troca que marca intimamente as pessoas envolvidas. Pois, muitas vezes, sem que se saiba, aquela narrativa remete a momentos que marcaram o ouvinte ou o orador permanentemente.

Assim, é natural que a comunicação flua naturalmente com a dinamização das práticas de socialização de enredos literários ou cotidianos na prática escolar. Outro aspecto a ser observado é como manter essa prática de diálogo aberto e despreocupado com o tempo em uma sociedade marcada pela “falta de tempo”, pela pressa e principalmente, com experiências que acreditam não precisar ser relatadas, pois expostas cotidianamente pelas mídias eletrônicas.

A esse respeito Sampaio faz importantes considerações ao explicitar a sociedade tecnológica alterando o ambiente e as relações sociais.

(...) a organização técnico-científico-industrial, a partir do Iluminismo, é responsável pela mudança na paisagem da imagem do homem, de suas relações e, por desdobramentos, da sua produção artística. Afirma que essa nova condição na organização social repercute, na própria noção de futuridade, na organização presencial dessa futuridade e no trânsito com o passado, o que mobiliza novos modos de se fazer e de se analisar as narrativas e, neste caminho, a própria História ou histórias (SAMPAIO, 2016, p. 30).

Na nossa contemporaneidade, as mídias eletrônicas e online, os meios audiovisuais nos expõe diariamente ao contato com uma voz midiaticizada que retira de nós a paisagem (contexto), o corpo (presença) e o tempo cronológico (temporalidade) do discurso, e nos impõe uma voz reiterada por diversas vezes a nosso dispor, como se ela fosse (e de certa forma o é) deslocada de todo aqui e agora.

Assim, vamos aceitando em silêncio a presença de uma voz cada vez mais “abstrata”. Mas há aí nessa situação midiaticizada um aspecto importante a se considerar: segundo Zumthor (1915-1955), a voz faz sua revanche, pois é ela quem irá de alguma forma triunfar no meio das mídias eletrônicas. O prazer da voz sempre irá superar o prazer da escrita, assim como o da voz reiterada pela máquina sempre será menor que o prazer humano de um corpo vivo, em ação performancial.

Se a educação infantil ainda peca por não demarcar valor mais sólido para a prática da oralidade em seus cotidianos é porque ainda não descobriu o quão positivo pode ser para o desenvolvimento de inúmeras capacidades infantis: escrita, fala, autoconfiança, capacidade de expressão, dedicando efetivamente momentos para construir-se como ser social.

Ou, talvez, porque ainda não se descobriu como fazê-lo frente às demandas de formação imposta por políticas públicas com interesses específicos e que, no mais das vezes, não estão preocupadas com o desenvolvimento humano em si.

Por outro lado, é preciso observar que o lugar que se atribuiu às narrativas produzidas por crianças na educação infantil também precisa ser repensado, pois é muito limitado pensar que a criança assuma apenas o papel de ouvinte das narrativas orais. É óbvio que o lugar de escuta é sim muito importante, como enfaticamente afirmamos no início deste capítulo. Mas, condicionar a criança a este lugar é uma verdadeira castração de sua capacidade de criar e de dividir seu repertório.

A esse respeito Chiziane (2018) nos alerta para o fato de que nenhuma criança é uma “tábua rasa” que não tenha nada a contribuir, pois já convive com muitas informações, muitas histórias que viu e ouviu alguns anos antes de estar na escola. E se nesta que é um dos principais espaços de socialização que a criança possui ela não for ouvida, incorre no risco de sofrer um terrível impacto que poderá lhe silenciar por toda vida (interdição discursiva).

Dessa forma, uma escola que exercita o ato de efetivamente ouvir o que as crianças estão a dizer, abrir-se para suas narrativas, certamente está valorizando o próprio universo infantil, pois o que dizemos muitas vezes é revelador do que sentimos ou pensamos, independente de parecer ser puramente ficcional ou imaginação.

As crianças, mesmo de maneira menos articulada e ainda que com repertório limitado, se comparado com o mundo de informações, contextos e experiências que viverão, sempre terão o que dizer ou expressar, pois o processo de criação é fruto da imaginação e se apresenta como algo inerente ao homem, que parte das experiências vivenciadas no cotidiano e passam a ser produzidas e reproduzidas por meio de combinações.

É fruto, como dissemos, do desencaixe entre um si mesmo desejante e um mundo demandante. Nas palavras de Vigotsky (2009), “na vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição necessária da existência, e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um iota do novo, deve sua origem ao processo de criação do novo”.

De fato, não há dúvidas de que desde a infância a criança está apta a desenvolver sua criatividade por diversos mecanismos. Certamente fomentar o desenvolvimento da oralidade é também uma maneira de despertar a imaginação e assim, a criatividade, pois que a oralidade é forma de expressar o universo que surge na mente da criança a partir de seu contato com o mundo, sua realidade, seu cotidiano e com as pessoas que estão a sua volta.

Este resgate das experiências cotidianas é importantíssimo e sobre isso Vygotsky (2009) afirma que “toda obra de imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa”.

Contudo, a relação entre realidade diária e comunicação no espaço escolar se torna dificultosa na medida da interdição do discurso da criança como uma ação de menosprezo, inferiorização e silenciamento, que garantem a manutenção de certo poder à pessoa adulta da relação. Sobre esse aspecto da relação criança, oralidade, escola, pessoa adulta, trataremos no próximo capítulo.

Mas antes, sentimos a necessidade de elencar aqui os temas abordados neste capítulo para que não exclua da percepção no ato da leitura os aspectos da discussão que mais nos interessam até aqui.

Em suma, o que apresentamos neste capítulo é:

- a) a oralidade precisa ter igual valia em relação à escrita nos processos de ensino e aprendizagem na educação institucionalizada;
- b) por literatura oral não se deve considerar apenas o conteúdo da enunciação, mas também os modos de enunciação, constituindo o que reconhecemos como poética sonora;
- c) as crianças são produtoras de narrativas e criadoras de cultura e não devem ser vistas apenas como receptoras ou passivas nos processos de criação e produção (de conhecimento, de obras de arte, de literatura e de cultura);
- d) docentes da educação infantil precisam desenvolver escuta atenta e interessada em relação às narrativas das crianças para que efetivamente conquistem espaços de autoria;
- e) se faz necessário registrar e disseminar a produção oral de crianças (em especial as ainda não alfabetizadas); é fundamental para a valorização positiva da autoria da criança

(registrar não significa dar forma de escrita, apenas. Pode-se utilizar, áudio-gravação, vídeo-gravação etc.);

f) na educação infantil deve-se constituir espaços amplos para exploração pelas crianças de repertórios (e aqui estão as leituras orientadas por adultos, bem como contações de história) e de meios de expressão e comunicação;

g) é necessário instituir dinâmica de aproximação crítica com os textos e narrativas apresentadas para as crianças, considerando suas opiniões e interesses;

h) coordenar com as crianças processos de avaliação da eficiência dos meios de expressão e comunicação escolhidos por ela em relação ao conteúdo da interação;

i) na educação infantil deve-se constituir campo para exercitar três dimensões interdependentes da relação entre autoria e escuta: 1 - autoria na oralidade da criança para escuta em silenciamento do adulto; 2 - escuta em oralização como integração discursiva entre a criança e o adulto; 3 - escuta em silenciamento da criança para a autoria na oralidade do adulto (e de outras crianças).

4 EDUCAÇÃO INFANTIL: A INTERDIÇÃO DO DISCURSO DE CRIANÇAS E A AUTORIA DE CRIANÇAS NA ESCOLA

A criança é e sempre será fonte de diversos temas na sociedade. Em especial em sociedades que tenham como princípio o exercício pleno da condição humana em todas as suas fases cronológicas de existência. Ela requer proteção, educação, valorização.

Por proteção, entendemos frequentemente a manutenção da vida quando em condições de risco. Mas, não costumamos associar proteção à garantia dos direitos do citado exercício pleno de suas condições humanas. Estar vivo (protegido) é diferente de estar em pleno exercício de si no mundo.

Quanto à educação, ela pode caminhar em duas direções - autonomia ou submissão. Educar não implica na autonomia. Implica em ensinar algo para alguém com alguma finalidade. Na direção etimológica da palavra, educar significa “fazer crescer”, “trazer à luz a ideia”. A tomada de consciência sobre a ação de si sobre o mundo (e a reversibilidade desse processo) não costuma ser o enfoque das políticas públicas atuais para a educação.

Neste trabalho temos nos debruçado intensamente, em especial no primeiro capítulo, sobre a condição de menosprezo, inferioridade e desinteresse pelas autorias de crianças mesmo nos contextos de ensino institucionalizados. Basta lembrar que, raras vezes, buscamos ouvi-las sobre suas demandas, sob o argumento de que uma suposta inocência não lhes permite assumir o protagonismo de parte de suas atividades, dentre elas as narrativas. Assim, relegamos esse papel aos adultos cuidadores: pais e mães, professoras/es e ao Estado.

Não achamos incorreta a postura que se adota em relação aos cuidados e formações provenientes da figura adulta para com a criança. Mas, não concordamos com a posição em que, geralmente, as crianças são colocadas na sociedade como incapazes de produzir autorias. Por isso, como já se percebeu, esta pesquisa não recusa o cuidado e o conhecimento para com elas, mas também nos permite tomar o caminho inverso da questão: o que elas têm a nos oferecer?

Queremos ouvi-las, saber o que pensam e desejam compartilhar. Permitir que expressem seus projetos, sonhos e angústias, pois acreditamos sim que as crianças podem expressar-se por diversos meios, principalmente pela oralidade. Mas a escuta sincera só será possível se o padrão que baliza as relações não for aquele pré-estabelecido pelas figuras adultas. Padrões que organizam a validação das narrativas, por exemplo.

Seria muito desafiador esperar que as crianças produzissem desde tão cedo narrativas marcadamente lineares, seguindo padrões marcadamente estabelecidos para a clareza e melhor compreensão do leitor/ouvinte.

No entanto, parece óbvio que suas produções textuais não primam por essa lógica pré-estabelecida, pelo contrário, são reflexos da capacidade de expressão a partir das habilidades que aos poucos vão adquirindo e desenvolvendo neste contexto de comunicação e de produção de suas “poéticas sonoras”.

Reconhecer e incentivar as produções das narrativas que elas têm possibilidade de construir, sem a temida comparação com as produções de um escrevente que já domina diferentes recursos da língua, será uma porta aberta para estimular suas produções, sem recriminá-las ou negligenciar suas falas, narrativas.

No processo de desenvolvimento da oralidade da criança, mesmo no ambiente escolar, nós, figuras adultas, nos habituamos a negar muitas das experiências com a expressão oral da criança de forma rotineira fora e mesmo dentro da escola. Interditamos a oralidade das crianças na medida em que não exercemos junto a elas o momento de escutá-las (as três dimensões da escuta que apresentamos durante todo o capítulo anterior e sintetizamos no seu parágrafo final).

A sociedade habituou-se a conviver com esta verdadeira interdição do discurso infantil, mesmo na escola, lugar que, por sua essência, deveria ser marcado pelo diálogo dialógico. No mais, o que vemos é que o que se escuta da criança na escola são as palavras engraçadas que elas pronunciam, as expressões inesperadas ou as falas soltas. Ou seja, a escuta da narrativa da criança é infantilizada pelo adulto e se torna objeto de graça e de gracejo e não de criação e expressão.

Acontece que pela formação de crianças narradoras, o que estamos defendendo neste texto, é importante que as crianças percebam que aquilo que produzem oralmente tem valor. Valor afetivo, valor simbólico, valor expressivo, em alguns casos artístico, e, acima de tudo, valor como meio de organização dos seus mundos particulares e compartilhados.

Para que isso aconteça, pessoas importantes do seu cotidiano, como professoras/es, por exemplo, precisam demonstrar genuíno interesse em ouvi-las, despertando assim a capacidade de desenvolver fala e naturalmente a escrita, estimulando indiretamente o interesse por também ouvir outras histórias, de outras crianças.

Inclusive, despertando cada vez mais o interesse pelo contato com os livros e com o universo imaginário que trazem consigo. Essa afirmação nos permite compreender que a

autoria da criança na construção de narrativas está diretamente implicada pela mudança de postura das pessoas que mantêm relações diárias de afeto com elas, com seus momentos de interação e de trocas.

Não é difícil perceber que é necessário refazer essa relação que habitualmente se construiu com as crianças nos espaços escolares. Elas precisam ser ouvidas como forma de incentivar a expressão de suas narrativas, experiências, tristezas e alegrias. É colocar a criança no centro do processo comunicativo. Para tanto, essa possibilidade da criança assumir sua voz e ser autora de suas narrativas perpassa pela questão de uma nova concepção metodológica e de formação docente, em que as diferentes dimensões da escuta estejam marcadamente presentes.

A ação genuína da escuta não acontece ao se fingir interesse. De modo geral, acreditamos que uma atitude de fingimento apenas siga infantilizando a criança e suas ações nas relações que estabelecemos com elas. Ou seja, a prática de ouvir o que a outra pessoa tem a dizer é fundamental nesse processo de desenvolvimento da oralidade das crianças; é necessário que haja um ouvir sincero, uma cumplicidade de quem nos acompanha enquanto revelamos nossa performance planejada ou espontânea.

Estamos a falar também de diálogo, prática aparentemente simples, natural e necessária que nos dias de hoje se apresenta e é recebida com tamanho estranhamento, pois, atualmente, desaprendemos a dialogar! Nossas conversas se constituem majoritariamente por ideais de convencimento e não de interlocução: escuta em oralização como integração discursiva entre a criança e o adulto.

Somos seres narradores, como já dissemos, com forte tendência aos monólogos em espaços públicos e nas redes sociais e demais espaços da internet. Atualmente, só queremos nos ouvir (ou escrever “textão” nas redes sociais para que outras pessoas os leiam e aceitem seu conteúdo). Não conseguimos sequer ouvir sinceramente o que o outro tem a nos ensinar, e sem uma rede de afeto que nos escute de fato, a sociedade fica cada vez mais individualista. Por isso, é urgente intensificar as possibilidades de diálogo no cotidiano escolar.

A comunicação ainda é uma das necessidades humanas, que não pode sucumbir pelo isolamento social (Vide o quadro de isolamento social no contexto pandêmico iniciado em 2020). Assim, as crianças precisam valorizar o contato com as outras pessoas desde muito cedo e compreender seu valor. Ao mesmo tempo em que precisam se entender também como protagonistas neste processo.

A essa altura das nossas discussões, precisamos enfatizar que o protagonismo não é espaço de permanência definitiva, ele é temporário por diversas e inúmeras vezes. Não estamos reivindicando o constante protagonismo da criança. Mas sim pela possibilidade desse protagonismo, em contextos e tempos mais frequentes e duradouros do que se observa na atualidade.

O lugar social do protagonista deveria ser acessível e transitório para todas as pessoas envolvidas nos diferentes contextos e convívios na Educação. A figura do mediador para despertar a criança para essa possibilidade é fundamental. Em se tratando do ambiente escolar, a pessoa mediadora já está lá: professoras/es que devem despertar a criança para expressar e compartilhar seu mundo.

Acontece que nem sempre, nós diríamos quase nunca, a mediação se dá como caminho para o protagonismo que defendemos aqui. Pelo contrário, ainda se tem um princípio de adestramento de comportamentos marcadamente presente na educação brasileira. Receber o mundo falado, desenhado, gesticulado, dançado, narrado e cantado pela criança, precisa se tornar uma estratégia pedagógica.

A pessoa adulta quando considera as expressões das crianças as considera para ser um ponto de partida para o que se quer naquele contexto e não com o objeto e o fim da educação, ainda hoje nos perdemos nesse processo de recepcionar e permitir a expressão da criança.

Utilizar como recurso as próprias produções orais da criança como fonte de trabalho nesse contexto ainda se apresenta como um projeto distante, quando, na verdade, poderia ser mais uma estratégia pedagógica, considerando que as produções autorais das crianças estão longe de serem o princípio da educação brasileira atual.

Na educação brasileira, ainda é o Ouvir no sentido de obediência, (exclusividade da escuta em silenciamento da criança para a autoria na oralidade do adulto - interdição), que tem primazia na educação a nós contemporânea (e mais marcadamente presente em gerações anteriores), em detrimento daquela escuta dialógica, que está pautada no princípio da aprendizagem para a autonomia, para a autoria dos modos de estar e se expressar no mundo.

As crianças têm demandas próprias e precisam aprender a lidar com elas dos seus modos, sempre se apoiando na história da humanidade, suporte que a mediação dialógica pode oferecer. Mas onde essas demandas estão sendo ouvidas? Na família? Ou na escola? Frustrante é pensar que talvez em ambos os lugares elas sejam silenciadas. E por quê tratá-las assim?

As crianças têm muito a compartilhar com pais, colegas e professores. Não é difícil observar que ao se aproximar de uma criança, ela sempre tenha algo a lhe dizer. Por outro lado, é verdade que é possível que em algum momento ela lhe deixe embaraçada com alguma pergunta ou resposta, pois suas falas são fruto de espontaneidade e verdade do mundo como o organizam e, acima de tudo, o mundo da criança ainda não está completamente governado pelas normas, regras e expectativas de mundo da pessoa adulta.

As duas figuras geracionais compartilham entre si muitas coisas dos mundos, mas não possuem modos de organizar, viver e comunicar seus mundos coincidentes. A franqueza da criança, o fato de ainda não compreender como funcionam as práticas de etiqueta, elegância e tabus presentes na sociedade não podem ser definidores para imprimirmos a elas uma espécie de interdição oral. Chega de silêncio/silenciamento. O nosso papel na mediação é maior e melhor: devemos ouvi-las para que possamos ter condições de orientá-las sobre suas demandas.

Percebemos que a escola tem reproduzido esse papel de interdição da fala da criança, e o faz quando não cria espaços de fala para ela, não cria momentos de escuta sincera e honesta, quando não valoriza suas contribuições mostrando que quer ouvi-la.

Não cultivar esses momentos na vida escolar da criança é relegá-la ao silêncio. Isto porque, infelizmente, em outros ambientes da sociedade, a criança também será impelida a se manifestar apenas dentro do sistema esperado pela própria sociedade, tendo grande dificuldade para superar tal barreira. A criança cresce numa sociedade já marcadamente interdita, repleta de tabus naturalizados, produtores de afirmações do tipo, “sempre foi assim, não tem porque mudar”.

A interdição está imbricada na existência humana e não afeta somente crianças. Nós pessoas adultas também sofremos interdições. Acontece que aqui e ali podemos encontrar espaços que valorizem nossas autorias discursivas, inclusive. Algo que não se dá com a mesma frequência na vida social da criança. Como nos lembra Foucault,

Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar (FOUCAULT, 2006, p. 09).

Uma importante aliada nas questões que estamos apresentando e debatendo neste texto é a professora Luciana Hartmann. Ela é pesquisadora de temas como: Performance, Narrativas Orais e Narrativas produzidas por crianças. Em muitas de suas obras e pesquisas, a autora/professora expressa conceitos com os quais comungamos e visamos alcançar com esta pesquisa. Principalmente, por conceber o diálogo da criança com o adulto como uma importante estratégia para conquistar a confiança da criança e gerar uma relação de parceria com a mesma.

A pesquisadora põe em destaque o ambiente escolar para desenvolver as narrativas produzidas por crianças por concebê-lo como uma “zona de contato” (HARTMANN, 2015), sendo o lugar onde reconhecidamente se incentiva - ou se deveria incentivar - a criação e imaginação da criança.

Na escola, cotidianamente acontecem diferentes diálogos, ouvem-se diversos textos de natureza literária ou não, e se vivenciam experiências suas ou das outras pessoas no próprio ato de ouvir as narrativas trazidas pela/o professor/a ou por outras crianças. Ou seja, trata-se de um momento fraterno de troca propiciado pelo ambiente e que deveria se ampliar na cultura escolar.

A autora expressa uma inquietação que ela decide romper com suas práticas como pesquisadora, pois com quase 20 anos de pesquisas relacionadas à criança ela percebeu que havia uma ausência quase que total da voz da criança em livros e artigos, gerando a necessidade da construção de um “Protagonismo Infantil” nas suas produções.

Ou seja, registrar as experiências e criações narrativas de crianças a partir do que elas nos dizem e de como dizem. Assim, as pesquisas e produções narrativas feitas por crianças e para crianças não podem tê-las como pretexto para alcançar qualquer outra finalidade. O objetivo precisa estar sempre ligado a elas, seu potencial, desenvolvimento, criatividade e imaginação.

Dessa forma, considera-se protagonismo infantil a construção de narrativas que colocam no centro da produção narrativa os mundos da criança, as problemáticas delas, suas experiências e práticas, suas memórias, criações e recriações, quanto indivíduo e como ser social. Hartmann (2015) defende que se as crianças expressam seus mundos, então elas estão sendo autoras de suas narrativas.

Para tanto, destaca a importância de desenvolver a prática do diálogo, da escuta, da troca no ambiente escolar, o que permitirá que a criança sinta necessidade de trocar suas experiências com mais confiança, mais liberdade até. E a autoria da criança não se centra

apenas em situações corriqueiras e que podem ser pensadas como distantes de campos estruturados da vida compartilhada, como, por exemplo, a construção de noções e conceitos, de ciência.

A título de exemplo, Siqueira e Sampaio (2021), ao trabalharem com o Ensino Fundamental, mapearam o que as crianças entendiam por intervenções artísticas no espaço escolar, como noção, depois de uma intensa experiência com essa perspectiva artística. A autora e o autor assumiram as indicações dos estudantes para estruturar a noção de intervenção artística a partir do que construíram o artigo aqui referenciado.

As proposições das crianças foram colocadas em articulação com proposições de teóricos consolidados na área. Desse modo, não se tratou de aceitar sem tensionar as produções das crianças autoras sobre o tema, mas também não se eliminou a possibilidade de (co)crescimento a respeito do tema em estudo.

Sabemos que, nesse contexto, as crianças eram mais velhas do que as que estão na educação infantil, mas acreditamos fortemente, inclusive por experiências práticas de docência do orientador deste trabalho, que esse tipo de construção, validação e vivência pode se dar em qualquer etapa do ensino.

Evidentemente, a construção de narrativas pelas crianças pode se desenvolver em diferentes ambientes, de modo não restrito ao escolar. Mas, não se pode ignorar o quão importante é reconhecer que a escola é sim o lugar prioritário na sociedade ocidental atual para esse encontro entre autoras/es e narradoras/es de diferentes mundos e tempos.

A escola efetiva a “zona de contato” e propicia uma interação sem igual, pois reúne diferentes crianças, com diferentes realidades e narrativas e possibilita o compartilhamento de mundos de diversas naturezas, mundos apresentados da maneira peculiar de cada criança e, quiçá, problematizados pelos adultos.

Hartmann (2005) destaca o potencial criativo e imaginativo da criança a partir das abordagens feitas pelo professor: os textos que seleciona para lhes apresentar, as histórias que decide lhes contar, o valor que atribui ao momento de diálogo com as mesmas, e mais, o grau de atenção que atribui ao que elas dizem, desejam expressar.

Atribuir valor efetivo ao que as crianças produzem, seja verbalmente ou por desenhos e gestos, é uma ponte importante para criar um laço de confiança e segurança nas produções da criança. Sentir-se ouvida, valorizada, é uma das mais importantes tarefas vinculadas ao professor. E ele ter consciência disso é necessário para que as produções narrativas das crianças sejam construídas cada vez com mais frequência.

A sensação de segurança é fundamental para que outras investidas criativas sejam iniciadas pelas crianças. Como afirmam Sampaio e Gonçalves (2017), boa parte das investidas em criação dependem de que a situação em si seja sentida como um campo seguro para a ação, ao mesmo tempo, que a exploração de possibilidades depende de algum grau de vulnerabilidade, que no caso da educação se torna vulnerabilidade assistida.

A sensação de confiança plena pode oferecer riscos no campo da proteção da criança, já que ela pode não ter dimensões dos limites de suas ações em relação à sua segurança física e emocional. Por outro lado, a vulnerabilidade extrema pode ser um entrave à criação, já que a criança não sente o mínimo de segurança para se expor de modo mais marcado frente ao grupo social.

Outro aspecto que não pode ser ignorado é que o professor ao partilhar diversas narrativas com as crianças está desenvolvendo uma performance. Isso implica em considerar não apenas o que narrar às crianças, mas também o “como narrar”. Duas naturezas de repertório estão se desenvolvendo nessa prática: conteúdo e de forma.

A apresentação de diferentes enredos, alerta Hartmann (2005), pode ser apresentada sob performances diferentes: modos de organizar a narrativa e expressar seus conteúdos lógicos e sensíveis. As narrativas que põe em destaque o “evento narrado”, como as que trazem um evento pessoal, geralmente estão mais centradas no conteúdo, enquanto que as narrativas em que há um destaque para “evento narrativo”, revelam maior envolvimento do narrador com a história narrada, quando compõe-se enquanto espetáculo ou apresentação mais elaborada.

A respeito da performance, Zumthor (1915-1995) destaca que os elementos que utilizamos para realizar a performance no ato comunicativo, gerados pela expressão oral, já estão em nós: a voz e o corpo. Isso não significa que elementos de composição do quadro narrativo, externos à própria pessoa, como cenários, objetos, iluminação e sonoplastia não possam ser trabalhados para adensar a presença e o âmbito sensível sensorial da narrativa.

Por outro lado, Zumthor não ignora que a sociedade já dispõe de outros recursos que tendem a reproduzir a voz, muitas vezes dispensando os demais elementos que caracterizam a performance. Reflexão que também muito contribui para este trabalho, visto os recursos tecnológicos terem invadido os ambientes escolares. Assim, ele nos apresenta um olhar para a voz midiaticizada, como numa revanche da voz frente a sociedade dominada pela palavra escrita. A voz como a comunicação que antecede a comunicação escrita recobra seu valor. Mas esse é um tópico que exigiria outra pesquisa.

A criança tem muito a dizer e também tem diversas formas de fazê-lo. Enquanto pode se situar no aspecto do narrado (a narrativa), também pode expressar habilidade com o narrar (o ato de narrar).

Hartmann (2015) valoriza a concepção de que as crianças têm a capacidade performática para expressar por meio da oralidade, pondo em pauta o protagonismo infantil ao performar suas histórias, com foco no que as crianças contam, como contam. Assim, compreendendo melhor como se dá a contribuição dessa prática de “contação de histórias” das crianças no ambiente escolar ou fora dele.

Ao contar suas histórias, esses pequenos pesquisadores-performers não estão apenas traduzindo o mundo, elas o estão criando. Estabelecer uma relação verdadeiramente dialógica com as crianças, reconhecendo sua agência no mundo e dividindo com elas o protagonismo, é o nosso desafio. (HARTMANN, 2005, p. 10).

A autora destaca em suas práticas com pesquisas desenvolvidas com crianças em escolas e fora delas, atividades de narração de histórias reais, que acabam assumindo um caráter quase ficcional, pelo diferencial trazido pela performance.

Em 2014, a pesquisadora desenvolveu em escolas francesas um projeto chamado: “Pequenos Narradores”. Nele colocou em prática o protagonismo infantil, visando à escuta e a produção de narrativas por crianças imigrantes. Da análise desse trabalho vem a constatação que tais narrativas são uma efetiva forma de registrar a própria cultura de um povo, pois de nossas narrativas nunca escapam marcas do que somos e vivemos.

Ao mesmo tempo, na citação que trouxemos há pouco, Hartmann afirma algo bastante importante para nossa pesquisa. Ao narrar, as crianças não só comunicam ou traduzem o mundo, “elas o estão criando”. A importância dessa afirmação se dá pelo fato de que o mundo, enquanto dimensão simbólica da experiência de estar vivo, não é dado a priori. Ele vai se constituindo para a pessoa no ato de sua vivência.

Desse modo, se o parâmetro de resultado da criação da criança é aquele da experiência de mundo do adulto, certamente a produção da criança parecerá inapropriada, incompleta, sem valor simbólico, artístico ou de aprendizado. E, então, voltaremos para os casos de desvalorização, desinteresse e de silenciamento da autoria infantil.

O que a criança produz está intrinsecamente vinculado ao mundo que ela já é capaz de criar. Como adultos mediadores podemos sempre ampliar repertórios técnicos, culturais, da tradição e de performances, além dos linguísticos, para que a criança seja capaz de produzir tantos outros mundos quanto seus repertórios e desejos sejam capazes de incentivar e sustentar. E desde essa dinâmica de produção e ampliação de repertórios, técnicas e meios,

que qualquer natureza de crítica e posicionamento a respeito da produção das crianças pode/deve ser feita.

Nessa direção, é importante pensar na capacidade de criação, imaginação e expressão das experiências que a criança já possui. Afinal, mesmo que o conteúdo de mundo e o domínio de meios de expressão da criança não sejam semelhantes aos dos adultos, a criança em qualquer idade possui condições de alguma maneira de expressão/comunicação.

Piaget (1971, 1973, 1979), em seus estudos revela que as crianças, ainda bebês, já começam a interação linguística necessária, usando uma linguagem figurativa, para ter o mundo em sua cabeça e poder representá-lo de diversas maneiras.

Os estudos sobre as primeiras condutas de representação durante o período em que a criança constrói a linguagem oral são reveladores dos primeiros esquemas simbólicos: imagem mental, imitação, linguagem oral e jogo simbólico.

Nesse sentido, as crianças ao entrarem em contato com as pessoas e com o mundo vão criando o seu repertório, o qual pode ser bastante diversificado, a depender do contexto em que se encontra, pois que os enunciados da criança estão, inicialmente, ligados a um contexto, a eventos experimentados.

Na infância, a criança utiliza vários recursos para expressar seu mundo ao outro, pois imita o que vê, cria imagens mentais, repete as palavras, gestos e expressões, atenta àquilo que percebe, que chama atenção dos outros. Ou seja, ela não é um ser que nada compreende do que vive ou do que acontece ao seu redor; e por meio da oralidade, busca se expressar e se comunicar com o mundo.

Isso nos revela que a comunicação acontece como processo natural do desenvolvimento humano. A criança em sentido estrito não depende da figura adulta para que construa seu modo de expressão. Mas, a depender do tipo de socialização, teremos diferentes tipos de expressão e comunicação (repertórios, técnicas, contextualizações e autocríticas).

É exatamente por isso que estamos nos valendo dos termos silêncio e silenciamento nesta pesquisa. Só é possível silenciar quando antes se produzia som: metáfora para a desvalorização das expressões da criança pelas pessoas adultas. E só é possível compreender o silêncio quando se o percebe em relação ao som. O silêncio é escolha. O silenciamento é a agressão: a voz da pessoa adulta que sobrepuja a possibilidade de sonoridades (comunicação) da criança.

Na perspectiva em que estamos trabalhando aqui, Almeida (2007) afirma que as primeiras palavras da criança são reveladoras da relação existente com as ações, com os

gestos, com as brincadeiras, enfim, anunciam a presença do jogo simbólico e já carregam a abstração que expressam nas ideias evocadas. “A expressão simbólica tem, portanto, o poder de evocar” (KEARNEY, 2012, p.413).

Complementarmente, Girardello (2018) afirma, com base nos estudos sobre Ricoeur, que com a emergência das histórias, emerge o sujeito, e que, num sentido mais amplo, "narrar, seguir, compreender histórias é só a continuação dessas histórias não-ditas" (RICOEUR, 1994, p. 116).

Na mesma direção, continua Kearney: "A vida está prenhe de histórias. Ela é um enredo nascente em busca de uma parteira". A esse respeito, a autora levanta questionamentos: de que coisas, na ação de narrar, seguir e compreender histórias, podem fazer com que o sujeito seja de algum modo parteiro de si próprio? E assim retoma a importância de, enquanto adultos, darmos as melhores condições para que a autoria narrativa das crianças possa vicejar.

Manter e ampliar a voz da criança como estratégia comunicativa é necessário, pois propicia o contato com o outro, é meio de socialização, incentiva a interação e as retira de qualquer forma de isolamento. A voz, segundo Zumthor (1915-1995), é uma forma arquetípica, ligada ao sentimento de sociabilidade. Ouvindo uma voz ou emitindo a nossa, sentimos, declaramos que não estamos mais sozinhos no mundo.

A voz poética nos declara isso de maneira explícita, nos diz que, aconteça o que acontecer, não estamos sozinhos. A criança tem total capacidade de se apropriar, recriar, reproduzir ou mesmo criar suas histórias. Ou seja, de narrar e produzir “poesia sonora” sobre e no mundo em que se constitui enquanto pessoa.

O contato com tantos textos literários, com narrativas reais e imaginárias que ouvem alinhadas às próprias experiências vividas cotidianamente na escola, em família, entre amigos, tem a capacidade de lhes dar suporte para produzirem suas narrativas. Dar a elas a chance da expressão pela oralidade é lhes permitir ampliar seu papel no mundo. Os recursos necessários vão sendo aos poucos construídos por ela: Imaginação, experiências e técnicas.

(...) entre os estudiosos da infância contemporânea já estão bem estabelecidas as noções de que a palavra da criança tem valor, que as crianças são seres do presente e não ensaios de futuro, possuindo também um passado que transparece em suas lembranças e que, aliado à imaginação, fornece o sabor e a substância de suas narrativas” (GIRARDELLO, 2018, p. 73).

Cada vez mais o diálogo com as crianças precisa ser disseminado no ambiente escolar. Nossas crianças precisam ter suas narrativas ouvidas, valorizadas, ampliadas na parceria com pessoas adultas e com outras crianças. Precisamos romper o silenciamento que esconde os

mundos narrados por nossas crianças. Para tanto, é fundamental sempre pensarmos em mais espaços de escutas sinceras e interessadas das narrativas produzidas por crianças na escola.

Que a vontade da criança seja respeitada. Que ela seja sempre incentivada a produzir suas narrativas; que as pessoas adultas ofereçam contextos de produção, ampliação e análise de repertórios e meios de expressão. E que quando haja silêncio, que seja uma escolha da criança e não a condição imposta a ela como exercício de poder e controle por parte das pessoas adultas. Pensemos agora mais detidamente sobre o aspecto mais político do nosso debate sobre manter e ampliar a voz (discurso) da criança em detrimento de silenciá-la.

4.1 Os espaços de escuta da criança na escola

A construção de discurso na sociedade nunca se desenvolve livremente. Sempre é o resultado de uma verdadeira relação de poder que se constrói em torno do que se fala, quando, quem e onde se fala.

A esse respeito, Foucault (1970) afirma que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída, levantando a reflexão para o fato de as pessoas não poderem falar ou manifestar seus discursos livremente. Mas e as crianças, elas também supõem perigo em seu discurso?

Sabemos que para uma pessoa se apropriar de um discurso, não necessariamente ela precisa compreender o contexto em que esse discurso surge. Muitas vezes, as relações de poder nos levam a reproduções discursivas irrefletidas. Isso também acontece com as crianças que, cotidianamente, se apropriam de discursos ao reproduzir parte de suas experiências observadas e vivenciadas.

Boa parte da interdição discursiva da criança se dá exatamente nessa dimensão irrefletida do discurso. Pouco se pensa porquê e para quem é interessante o silenciamento de grupos específicos, dentre eles - o das crianças.

A ausência do espaço de fala da criança no ambiente escolar não merece ter asilo em nenhuma prática educacional. O silêncio precisa ser rompido com a criança tendo cada vez mais acesso a momentos dedicados a atividades voltadas para a oralidade, de fala e de escuta comuns a professoras/es e crianças, para além das atividades de construção de sentidos e significados conduzidas e pré-determinadas pelas pessoas adultas.

Afinal, como disse Benjamin (1984, p. 55), "ao inventar histórias, as crianças são cenógrafos que não se deixam censurar pelo 'sentido'". Nessa perspectiva, Foucault (2006)

afirma que “o discurso é o espaço onde o saber e o poder se articulam”. Por isso, a “criança” que fala sobre temas que talvez não sejam considerados (por adultos) adequados no ambiente escolar ou em lugar algum, tem seu discurso interdito, controlado por quem detém o poder naquele contexto específico.

Será que é a livre e espontânea expressão das crianças que as assusta? Diante dessa espontaneidade não deveríamos explorar a formação da criança ao invés de silenciá-la sem atenção, ou tratando sua fala como mera distração, quando, na verdade, deveríamos incentivá-la a interagir pela oralidade e tantas outras formas de expressão?

A sociedade, e aí está a escola, certamente se vê embaraçada com o desenvolvimento da oralidade da criança, na medida em que ela representa o discurso livre do “termômetro” do poder, do permitido e do proibido, até que ela sofra o que Foucault (1970) chama de INTERDIÇÃO: não se pode falar de tudo, em qualquer circunstância, não pode falar de qualquer assunto a qualquer hora, com qualquer pessoa e em qualquer lugar.

Para Foucault (2009), os discursos trazem também ‘memórias’ de outros discursos. Trata-se de uma cadeia de construção, uma rede de discursos, formando e transformando outros discursos. Nesse sentido, nenhum discurso é originário, mas resultado da junção ou fragmentação de tantos outros e das ações de interdição ao longo das histórias sociais e de vida.

Ao interditar os discursos das crianças estamos preparando a pessoa para seguir como adulto interdito ou, no mínimo, alguém que sofre os impactos sociais, emocionais e culturais dessas primeiras interdições. Eis onde recai parte do perigo do discurso infantil assumido por muitas pessoas adultas: que a criança, na medida em que comece a fazer uso da palavra pela oralidade de modo autoral, manifeste livremente seu discurso, e ao fazê-lo cause embaraços frente às predeterminações de temas e modos de comunicação aceitos/acordados pelas pessoas adultas para cada espaço.

Ao se livrar da privação do sentido, como nos alertou Foucault (2009), a criança desestabiliza os modos de operação discursiva adulta. Por isso, também se tem outro importante fator do descrédito em relação ao discurso da criança: como ela não se adequa em totalidade aos modos de significar e dotar de sentido a experiência comunicacional adulta, é mais fácil ignorá-la ou valorá-la negativamente. Do que verdadeiramente integrá-la aos modos possíveis de expressão e comunicação humanas de uma sociedade como a nossa.

Censurar se torna mais fácil e mais eficiente para as finalidades comunicacionais adultas do que integrar a comunicação da criança ao todo da comunicação social. É sabido

que o incentivo à narrativa das crianças também perpassa pela expressão de conflitos com os quais elas convivem e que são de diversas naturezas.

Dessa forma, a pessoa mediadora adulta precisa também estar preparada para dar auxílio no processo de lidar com os conflitos sem impor problemáticas e soluções previamente desejadas pela pessoa adulta desde contextos sociais e culturais bem específicos.

Outra vez a questão da escuta sincera e interessada perpassa pela formação docente. Não basta criar espaços para a oralidade autoral ser valorada positivamente, é necessário que se tenha condições de lidar com os conflitos que possam emergir daí.

Assim, o dilema é claro, valorizar o processo de escuta e incentivar a produção das narrativas e habilidades de expressão da criança ou censurá-la ignorando suas produções orais como forma de já imprimir o silêncio do discurso como forma de poder?

No entanto, não seria exatamente um dos papéis da escola incentivar cada vez mais a capacidade de se expressar oralmente e de diversas formas desde a infância para que isso potencialize a experiência humana na terra e as transformações sociais necessárias para tal experiência? E, ainda, a instituição não deveria valorizar as produções das crianças, como forma de as mesmas se verem como produtoras de conhecimento?

Fato é que se uma criança não encontrar no seu elo/meio comunicativo a valorização verdadeira daquilo que produz, poderá perder um importante momento para desenvolver sua capacidade de interação, comunicação e até autoestima. Tal fato poderá acarretar em dificuldades futuras no próprio ambiente escolar. Muitos jovens e adolescentes acreditam que não têm algo interessante a dizer quando são solicitados ou não se sentem capazes de o fazer, pois passaram um longo período escolar sendo “silenciados”.

Dessa forma, ratificamos a importância de permitir que seja a criança também a própria narradora de suas experiências; que as mesmas não sejam unicamente narradas pelos outros, sem que elas muitas vezes se identifiquem com aquilo que está sendo dito a respeito delas ou com os modos de enunciação do adulto sobre a existência da criança.

É inegável que os discursos providenciam os sistemas de exclusão, como o certo e o errado, a sanidade e a loucura, a doença e a saúde, por exemplo. Mas, se ao buscarmos minimizar cada vez mais esses processos que tentam silenciar as pessoas desde sua formação primeira, ignorando que toda sua forma comunicativa é apenas a sua afirmação como pessoa transmitindo e construindo cultura, identificando-se ou questionando-a; estaremos preparando melhor cada um/a para viver nesta sociedade e para transformar a mesma sociedade numa sociedade mais justa e democrática.

4.2 A criança como autora de narrativas na escola - diálogo: Eu falo / Eu escuto

Tratar do tema da educação infantil nunca foi tarefa fácil, assim como não o é tratar da oralidade das crianças na escola. Em especial quando se objetiva subverter concepções já arraigadas no currículo escolar e deixar de pensar nas crianças apenas como ouvintes de narrativas, para passar a vivenciá-las também como produtoras de narrativas no ambiente escolar.

Um importante passo nessa mudança de paradigma é a pessoa adulta compreender que as crianças não se fazem de futuro e nem no futuro ou para o futuro. Elas estão no presente. Elas têm urgência de novidades, de experiências com e no mundo.

Como estamos demonstrando neste texto, o silenciamento das crianças na educação infantil compreende diferentes categorias e atende a fins bem específicos da cultura adultocentrismo. Fazemos aqui um resumo dessas categorias de silenciamento:

- Categoria Pedagógica - adultos supõe que as crianças precisam ser ensinadas, no sentido de transmitir o conhecimento para elas, de modo passivo. Conhecimentos esses já construídos anteriormente e sobre o que os adultos têm domínio.
- Categoria Social - adultos supõe que as crianças devem se adequar às ordens vigentes, sem questioná-las e, muitas vezes, sem sequer entendê-las.
- Categoria Política - diretamente associada à categoria social, a categoria política demarca a noção de que o adulto deve ter controle sobre comportamentos e decisões que afetam a vida da criança.
- Categoria Cultural - adultos supõe as crianças como seres frágeis que não possuem qualquer papel na alteração das dinâmicas culturais.
- Categoria Simbólica - essa categoria decorre da categoria cultura e estabelece que a criança é considerada pelo adulto como insignificante em termos de produção de bens de qualquer natureza.
- Categoria Linguística - para o adulto só a forma culta e pautada na perspectiva da escrita organizada/estruturada é a forma validada de comunicação linguística. Na medida em que a criança não possui domínio sobre códigos linguísticos, a sua produção nesse campo pode ser menosprezada.

- Categoria Artística - obras precisam ser feitas para as crianças apreciarem e nunca pelas crianças, dada a suposição de que elas são ignorantes em termos poéticos e estéticos.
- Categoria Temporal - a criança é tomada como uma etapa para um momento mais importante da vida que é a fase adulta da existência. De certo modo, a categoria temporal potencialmente institui a existência das outras categorias.

Tratar do tema da autoria infantil na perspectiva que se está adotando neste texto é posicionar-se contra todas as categorias de silenciamento que elencamos anteriormente. E esse posicionamento ainda soa estranho em muitas instituições escolares brasileiras.

A regra desde sempre foi que as crianças recebessem as narrativas, ouvissem a leitura dos textos literários e na atualidade, com a diversidade de recursos tecnológicos, que vejam as diferentes histórias. Mas pouco se valorizou a possibilidade de elas produzirem tais narrativas e obras literárias. A existência de crianças autoras de narrativas no ambiente escolar pressupõe que a escola atribui valor positivo às narrativas dessas crianças.

Do contrário, estaremos reproduzindo práticas equivocadas de “receptáculos” que não aprenderam a tomar a palavra e manifestar livremente pensamentos e sentimentos. E mais, quando não incentivamos esta capacidade de expressão oral desde a infância, passamos o resto da vida escolar e talvez adulta, com a sequela do silêncio não opcional.

É importante que a escola, enquanto espaço social, mas também político, repense como vem atuando na produção narrativa com as crianças; se está incentivando a potencialidade delas de construir suas narrativas, de se entenderem como autoras.

Uma das pesquisadoras que contribui grandemente para avanços em relação ao tema é Gilka Girardello (2018). Ela pesquisa sobre a autoria infantil e traz uma preocupação com a própria noção conceitual de autoria. Para tanto, retoma conceitos traçados tanto pela filosofia como pela teoria literária, e faz uma crítica associada à noção do autor como um indivíduo que detém a origem e é proprietário do sentido de um texto.

A autora traz para suas reflexões, na busca por noções de autoria, uma concepção apresentada por Foucault (1920), o qual compreende o autor não como um indivíduo empírico, mas como uma função. A qual lhe atribui a condição de agente que pensa, cria e produz, o fazendo até mesmo quando atua na análise de um texto, pois o autor age na coletividade, no já produzido também para atribuir sua marca, sua sensibilidade. Nesse sentido, a função-autor seria o “resultado de uma operação complexa que constrói um certo ser racional que chamamos de autor” (FOUCAULT, 1992, p. 50).

Girardello (2018) parte de uma busca ampla de concepção de autoria para adentrar o universo da autoria infantil. Seu campo de pesquisa compreende a autoria da criança a partir de um horizonte que envolve elementos que estão intimamente ligados nesse processo, pondo em destaque: a imaginação, a experiência infantil e a mediação, em que o processo de mediação do adulto incentiva ou anula a potencialidade criativa da criança, tamanha a responsabilidade deste na formação da autoria infantil.

Começamos por destacar o papel da imaginação na formação da autoria infantil. Ela é fundamental para a criação da criança. É ela que individualiza a criação da criança, à medida que reflete o pensamento daquela criança em particular, a partir de uma informação trazida à coletividade, que teve acesso a uma narrativa, imagem ou canção, por exemplo.

Nesse sentido, é importantíssimo que a imaginação seja desenvolvida amplamente nas crianças, tanto nos ambientes familiares como/e principalmente nas instituições escolares, onde deve haver mais conhecimento do valor de incentivar a imaginação da criança. Um dos caminhos efetivos para tal fim é a prática do que Girardello (2018) chama de “fruição estética”.

Aliás, processo em que a criança é levada constantemente a pensar, imaginar, criar a partir de um contato reiterado com a literatura e com a arte de forma geral. Literatura e Arte rompem a lógica do mundo factual e utilitário tão marcada no adultocentrismo. Ambas constroem mundos articulados com o mundo do convívio cotidiano sem ser coincidente com ele.

Nesse processo, a escuta das narrativas lidas, performadas, vistas pelas crianças produz nelas um processo intenso de imaginação, conduzindo-as a criarem mundos diversos e, muitas vezes, discrepantes daqueles em que se encontram situadas. Os conhecimentos a se aprender, as condutas a se instituir, as formas de interação e a importante da fase da vida em que se encontram no universo criado são supostos, testados e validados em ato, na criação, e não pré-estabelecidos como na vida ordinária sob condução (quase sempre coercitiva) pelos adultos.

Se a isso damos amplitude e valoramos positivamente a criação, já teremos caminhado na direção de romper com as categorias de silenciamento e adentraremos o campo da autoria no sentido expandido de que fala Girardello. As reações a esse momento de imaginação, reflexão e criação se apresentarão certamente de forma diversificada em cada criança, gerando o que a autora chama de “devaneio”.

No devaneio, por vezes, pode instaurar-se silêncio. Esse sim, um silêncio criativo e não imposto. É recorrente que o silêncio da criança, quando espontâneo e não conduzido, ou seja, como o silêncio do devaneio e não do silenciamento, traga à pessoa adulta, ao docente, por exemplo, sensação de angústia, inquietação, pois não sabe o que vive a criança no seu mundo imaginário naquele momento de silêncio.

O que, de certa forma, demarca o enfraquecimento do controle da criança pelo adulto. Mas esse momento deve ser reconhecido como um estado de imaginação e muita sensibilidade instaurado, talvez até de criação da criança, a partir do contato com a arte que lhe foi disponibilizada.

Outro aspecto a se observar desse tempo de reflexão que pode ocorrer na criança é que ele é incompatível com o tempo da vida no espaço escolar, ou mesmo da vida social. Tempo em que cada atividade desenvolvida já tem uma cronologia marcadamente controlada, o que, certamente, é um problema para a “fruição imaginativa”.

Desse modo, é urgente que a sociedade repense sobre como tem estimulado a imaginação infantil, pois não raro se discute a necessidade de criatividade, originalidade e imaginação. Mas constantemente vê-se ignorada a reflexão sobre o que se tem feito para transpor as barreiras da mera reprodução numa sociedade tão frenética quanto a que estamos vivendo. Ou seja, a educação conteudista e fragmentária da experiência humana corrobora para a inexistência da autoria da criança no espaço escolar.

Outro elemento que assume destaque nos estudos de Girardello (2018) sobre a autoria infantil é a experiência da criança. Tudo o que a criança vive, aquilo que lhe perpassa verdadeiramente, que aguça sua sensibilidade ou lhe desperta a imaginação, ficará marcado efetivamente nela como parte constitutiva da sua subjetividade. São suas vivências que vão dando elementos para suas narrativas, mas também as experiências alheias que consegue presenciar, às vezes, sem compreender por completo, mas que lhe despertam atenção e curiosidade.

Nesse sentido, fantasiar está atrelado a ser capaz de compor de formas diversas os dados sensíveis do mundo. Nenhuma fantasia é pura criação dissociada da vida vivida. Como afirma Le Breton (2016), até nossos modos de sentir estão calcados nas experiências das pessoas que existiram antes de nós e nas culturas que produziram a partir de então.

Uma forma bastante eficaz, por poder ser excessivamente diversificada, de povoar e enriquecer as experiências da criança é o conjunto de histórias que lhe são contadas. Sejam

elas da literatura ou da vida cotidiana, elas tendem a fixar algo nas crianças e podem ser pano de fundo para suas próprias produções narrativas.

Nesse ponto, vale ressaltar também como o valor da experiência como troca de informações de diferentes gerações e como lições e ensinamentos dos mais velhos para os mais novos foi enfraquecendo e sob a ótica de Benjamin quase se perdendo com o tempo. Quanto mais a sociedade relega a segundo plano essa prática de troca de experiências, mais se consolida essa sensação de que não vale mais a pena trocar a experiência com o outro, nem tomá-la como fonte de experiência coletiva ou individual.

E para que não pareça contraditório com o que estamos desenvolvendo, o que se afirma aqui é que a contação de histórias de adultos para crianças é uma forma de enriquecer o repertório da criança para que ela possa construir suas próprias histórias. Se a relação acaba com essa primeira experiência de escuta e não se desenvolve até o seu caminho contrário - a criança narra para um adulto interessado -, estaremos novamente adentrando práticas de silenciamento.

Girardello traz um terceiro aspecto que contribui para a autoria infantil, tão importante quanto os demais: a mediação. É necessário que haja a intervenção de alguém para que a criança tenha acesso a recursos (temáticos, técnicos, estéticos, materiais) além das experiências construídas a partir das suas vivências. É necessário que alguém seja mediador no processo de apropriação das informações culturais e também no compartilhamento das diversas experiências experimentadas tanto pelas crianças como pelos demais envolvidos no núcleo de convivência da criança.

Girardello (2018) destaca nessa relação a conquista da cumplicidade do mediador com a criança, em que o ouvir sincero ao que a criança deseja compartilhar sempre irá lhe incentivar a produzir mais. É óbvio que esta será mais uma proposta feita pelo professor que enfrentará barreiras e negação de algumas crianças, pois que ainda não sabem, de modo geral, o que é ter seu lugar de fala efetivamente desenvolvido.

Mas, a autora afirma que ao se sentirem encorajadas e perceberem que alguém afetivamente importante para ela deseja ouvi-las, as crianças tendem a “tecer narrativamente suas experiências”, pois a “atenção é o adubo para a autoria infantil”.

Vale sempre lembrar que o adulto é o profissional qualificado para pensar em estratégias de enriquecimento das experiências, bem como meios de analisá-la para escolher futuras intervenções. Além disso, devemos não atribuir à mediação aspecto sempre positivo. Ela pode

se tornar um instrumento de coerção dissimulada, a depender das intencionalidades pedagógicas e posicionamento docente.

A mediação, nesse último aspecto, pode servir exclusivamente para que a criança crie o que o adulto gostaria que ela criasse, mas que tenha a sensação de que foi ela que idealizou o caminho e o resultado. Nesse caso o que se cria é apenas falsa sensação de segurança, que será destruída na medida em que a criança não corresponder mais às expectativas do adulto.

É a partir do momento em que o mediador amplifica a escuta e se abre verdadeiramente ao diálogo com as crianças que se pode entender suas visões de mundo, suas críticas, seus posicionamentos, suas percepções e apoiá-la no processo de se perceber autora.

Mas, então,

O que é preciso para que uma criança conte uma história? Penso que o fundamental nessa resposta é: alguém que a escute – o que inclui ouvintes tão diversos quanto: outras crianças, adultos, animais de estimação ou mesmo seus bonecos preferidos (HARTMANN, 2015, p. 48).

É nessa perspectiva, concebendo a autoria como uma contínua troca sincera de atenção, contínua troca em diálogo com as experiências vividas, ouvidas, lidas e performadas; que percebemos quantas possibilidades de narrativas a criança tem de produzir.

Ao compartilhar suas histórias, você tem autoria sobre elas. Ao contar aquilo que você viveu, você tem autoria sobre aquilo, sobre aquela lembrança. Mesmo uma lembrança difícil, daquelas que fazem você chorar até hoje – aquilo faz parte de você, faz de você a pessoa forte, independente, única, que você é hoje”. (GIRARDELLO, 2015, p. 19).

Nesse ato de Autoria narrativa a criança, mesmo que sem consciência, desenvolve sua performance e produz via linguagens as experiências de si no mundo e sobre o mundo. É da própria feitura e da análise dela, nos contextos das narrativas, que as demandas vão aparecendo, por novas palavras, por outros jeitos de enunciar, por outros objetos para integrar a história, por outras pessoas para narrar junto, por outros universos a se criar.

E o adulto, ouve, participa, cria junto e (co) cresce com a criança. Educam-se sem que se percam em papéis sociais fixos de adulto sabedor e criança frágil e passiva. Esse outro modo de se relacionar com a criança destitui o adulto do posto de dominador e controlador sobre o conhecer, mas não o retira do lugar de cuidador atento e parceiro de experiências, de alguém capaz de dar suporte afetivo, social e cognitivo à criança. Se conseguirmos instaurar com elas a prática de suas autorias, talvez, caso algumas delas desejem, poderíamos avançar um pouco mais na direção dos suportes poéticos, estéticos e políticos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a se debruçar na investigação do espaço dedicado à criança para sua própria manifestação, suas narrativas, expressões, desejos e medos no ambiente da educação infantil. Assim, apresentamos como a BNCCEI percebe a importância de a educação infantil oferecer esses espaços de fala para a criança, não apenas como puro entretenimento, mas como mecanismos de desenvolvimento dela.

Não há dúvidas de que o desenvolvimento infantil se dá grandemente no ambiente escolar. Em muitos casos, é somente na escola que a criança terá a sua narrativa ouvida. Por isso, esses espaços de fala precisam ser vistos como fundamentais e não apenas passa tempo. Assim, é importante que as Secretarias de Educação nos municípios e estados Brasil afora ampliem as propostas de valorização dos momentos de fala da criança propostas pela BNCCEI.

A título de exemplo, o Estado do Tocantins, juntamente com seus 139 municípios, unidos a representantes de diferentes esferas educacionais, setores e profissionais envolvidos na educação, iniciaram um processo de análise, estudo e adaptação da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil. Foram cerca de 4 anos de estudo e dedicação para que o Documento Curricular do Tocantins (DCT) ficasse pronto para servir de base para a educação Infantil e fundamental no estado.

Em 2019, o Documento Curricular do Tocantins foi aprovado e homologado pelo Conselho Estadual de Educação do Tocantins, por meio da Resolução nº 24, de 14 de março. Este documento divide-se em quatro cadernos, direcionados às duas primeiras etapas da educação básica, sendo um dedicado à educação infantil, o qual está organizado em cinco capítulos.

Vale ressaltar que o Documento Curricular do Tocantins amplia bastante as bases trazidas pela BNCC, pois os momentos em que a BNCC toca no tema da oralidade e criação ou contação é proposto repetidas vezes no DCT. Apresentam-se propostas para que a criança possa ouvir repetidas vezes várias histórias, que possa se apropriar de elementos das narrativas ouvidas para depois compartilhar com seus colegas.

Mas também que possa compartilhar com os colegas narrativas que ouviu em casa e em outros contextos. Dessa forma, o campo de experiência do eixo: **Escuta, fala, pensamento e imaginação**, do DCT explora de forma muito positiva as experiências com a oralidade e a

liberdade para que a criança possa se expressar, tendo como base os campos de experiências, as faixas etárias e os direitos de aprendizagem propostos pela BNCC.

Quanto mais narrativas as crianças ouvirem, maior será sua capacidade de imaginação, criação e, de forma espontânea ou estimulada, de manifestação. Assim, a atividade de contação de histórias tão comum ao ambiente da educação infantil ganha um olhar diferente, sendo o “contador” um espelho de imagem e som para que ela também queira apresentar suas narrativas.

Contudo, nesse processo, não se pode ignorar que as narrativas da criança também são resultado das próprias interações e vivências dela. Sendo assim, a literatura infantil em especial a contação de histórias na educação infantil e ensino fundamental, como atividade interativa e pedagógica mediada pelo educador contribui para este desenvolvimento.

Nesse processo de espaço de escuta da criança, é fundamental que os profissionais envolvidos no processo educacional da criança tenham a habilidade necessária para favorecer essas iniciativas comunicativas, compreender sua importância, mas também ter condições reais de vivenciar essa dinâmica no contexto escolar, tão repleto de tarefas e tempo cronometrado.

Por isso, é indispensável que o educador seja o potencializador dos conteúdos propostos pelo currículo nacional. A citar, nos termos da BNCCEI, os momentos de: “Relatar experiências; criar e contar histórias oralmente; expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências; Recontar histórias ouvidas; Produzir suas próprias histórias orais e escritas” (BRASIL, 2018, p. 47).

A BNCCEI apresenta no currículo a proposta de ouvir as crianças, todavia, quem irá potencializar essa proposta e verificar como aplicá-la na prática cotidiana são os profissionais da educação infantil por todo o Brasil.

Não se pode ignorar que, mesmo com todos os avanços vivenciados na educação infantil e garantidos pela legislação brasileira, o ensino infantil ainda vive um grande contraste de “expectativas de direito” previstos em lei para a criança. A realidade educacional de muitas unidades de ensino ainda são o retrato da falta de estrutura e de atendimento necessários ao processo educacional infantil. Trata-se de um verdadeiro descompasso, pois em alguns lugares se atende ao previsto em lei, mas em outros, falta o básico para a formação escolar da criança.

Obviamente que este trabalho não esgota conclusões relativas ao tema em estudo. No entanto, espera-se que o mesmo possa ser mais uma leitura que enriquece as discussões sobre

a importância de ampliar as possibilidades de práticas e abordagens do tema da oralidade e da autoria infantil na escola, relacionando teorias diversas, referentes ao tema.

A BNCCEI lançou o desafio para as instituições de ensino darem voz às crianças: que permitam a elas a construção e expressão de suas narrativas (sonhos, desejos, angústias, suas diferentes experiências cotidianas) que podem e devem ser compartilhadas como prática e desenvolvimento de inúmeras habilidades na criança. Contudo, será necessária uma pesquisa etnográfica futura para reconhecer as efetivas mudanças que a BNCCEI trará para as práticas já, rotineiramente, desenvolvidas nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALBERGARIA, L. de. **Do folhetim à literatura infantil: leitor, memória e identidade.** Belo Horizonte (MG): L, 1996.

ALMEIDA, M. I.; QUEIROZ, S. **Na captura da voz: as edições da narrativa oral no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica; FALE/UFMG, 2004.

AMARILHA, M. E SILVA, S. **Política de leitura na Educação Infantil: da gestão ao leitor.** DOSSIÊ “Literatura, infância e espaços escolares”, V. 27, N. 2 (80) | maio/ago. 2016.

BENJAMIN, Walter. **O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov.** In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.* São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** (Lei nº 9394/96), de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação infantil. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil Vol. 3.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASCUDO, L. C. **Dicionário do folclore brasileiro.** Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

CHIZIANE, P. **Oralidade e Ancestralidade.** Café Filosófico, Natal, TV Universitária, 27 de novembro de 2018, Programa de TV.

DULLIN, C.; FALEIRO, T. -. J. R. **Improvisação.** Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 18, p. 171-180, 2012.

EWARD, F. G. **Memória e narrativa: Walter Benjamin, nostalgia e movência.** Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas. Dossiê: oralidade, memória e escrita, PPG-LET-UFRGS – Porto Alegre – Vol. 04 N. 02 – jul/dez 2008.

FERREIRA, J. P. **Armadilhas da Memória (conto e poesia popular)**. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, 1991.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. **Desenvolvimento cognitivo**. Trad. Claudia Dornelles. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 11.ed. São Paulo: Loyola, 2006.

GIRARDELLO, G. **A produção narrativa oral das crianças: estratégias de apoio**. In: VASQUES, C. SCHLICKMANN, M.S.; CAMPOS, R. (Orgs.). Educação e Infância: múltiplos olhares, outras leituras. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2009.

_____. **Autoria narrativa infantil, mídia-educação e novos letramentos: um percurso de pesquisa**. Revista Educação On-line PUC-Rio nº 11, p. 73-88, 2012.

http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0. Acesso em:

_____. **Crianças inventando mundos e a si mesmas: ideias para pensar a autoria narrativa infantil**. childhood & philosophy, rio de janeiro, v. 14, n. 29, jan.-abr. 2018, pp. 71-92.

GIRDENS, Anthony. **Mundo em descontrole: O que a Globalização está fazendo em nós**. Trad.: Maria Luiza. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GOODY, J. **O mito, o ritual e o oral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovic. Belo Horizonte (MG): UFMG, 2003, P. 247 A 263.

HARTMANN, L. **Gesto, palavra e memória: performances narrativas de contadores de causos**; Florianópolis : Ed. da UFSC, 2011. 310 p.

HOBSBAWM, Eric & RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 1,-5. ed.-São Paulo: Atlas 2003.

LE BRETON, David. **Antropologia dos Sentidos**. São Paulo: Vozes, 2016.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 6ª Reimpressão. São Paulo: EPU, 2001.

MANFERRARI, M. **Dossiê: Interlocação possível: Arte e ciência na educação da pequena infância**. Pro-Posições, vol.22 no.2 Campinas maio/ago. 2011, <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072011000200005>. Acesso em: 18\11\2020.

MEDEIROS, A. B. de. **Crianças e narrativas: modos de lembrar e de compreender o tempo na infância**. Cadernos CEDES, versão impressa ISSN 0101-3262, Cad. CEDES vol.30 no.82 Campinas set./dez. 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622010000300004>. Acesso em: 08\12\2020.

MELO, E. L. **Produção de narrativa oral infantil e memória construtiva a partir da leitura de imagem**. Calidoscópico Vol. 6, n. 1, p. 20-27, jan/abr 2008 © 2008.

MENDES, T. E VELOSA, M. **Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar**. DOSSIÊ “Literatura, infância e espaços escolares”, V. 27, N. 2 (80) | maio/ago. 2016 115-132.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. Álvaro Cabral. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. **A linguagem e o pensamento da criança**. Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERISSINOTO, J. **Teoria da mente e linguagem**. In Linguagem, cultura e cognição. Grupo de Pesquisa em Psicolinguística - GPPL/USP, Boletim n. 2, out. p.4-5, 2006.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papyrus, 1995. Tomo II.

SAMPAIO, J. C. C. **Teatralidade e narrativa** – conhecimento e construção de sentido em experiências criativas. Palmas, TO: Universidade Federal do Tocantins / EDUFT, 2016.

SILVEIRA, R. M. H. **Literatura, infância e espaços escolares** – uma instância para reflexão. DOSSIÊ “Literatura, infância e espaços escolares”, V. 27, N. 2 (80) | maio/ago. 2016, p. 13-20.

SIQUEIRA, L. S. M., & SAMPAIO, J. C. de C. (2021). **INTERARTE: A intervenção artística como prática pedagógica de ensino na escola**. Repertório, 1(35). <https://doi.org/10.9771/r.v1i35.32898>. Acesso em: 8\02\2021.

SOUZA, J. F. **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**, 2014.

VYGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo (SP): Ática, 1989.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. Trad. de Amálio Pinheiro; Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Performance, Recepção e Leitura**. Trad. de Jerusa Pires Ferreira, Suely Fenerich. São Paulo (SP): EDUC, 2000.

_____. **Introdução à poesia oral**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.