

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Gabriela Derlam Santos

A PEDAGOGIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL

PORTO ALEGRE

1º semestre

2016

Gabriela Derlam Santos

A PEDAGOGIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL

Trabalho de conclusão de curso, apresentado a comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra.^a Fabiana de Amorim Marcello

PORTO ALEGRE

1 ° semestre

2016

Agradeço a todas as pessoas que participaram desta conquista, que de
um jeito ou de outro, deixaram suas marcas.
“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”
(Antoine de Saint-Exupéry)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por apoiarem as minhas escolhas, pela educação e amor que me proporcionaram por toda a vida. Vocês são meus maiores exemplos de força, coragem, responsabilidade e determinação. A vocês dois dedico todas as minhas conquistas, pois elas sempre serão **por** vocês. Essa conquista é nossa! Amo vocês infinitamente. Muito obrigada!

À minha mãe, *Rosana Paula Santos*, que por muitas vezes abdicou dos seus sonhos, para sonhar os meus. Agradecer é muito pouco por todo o apoio que me deste. Você é o meu mundo. Minha *frufu*, muito obrigada!

Ao meu pai, *André Derlam dos Santos*, tão único em seu jeito de ser, ensinar, amar e zelar. Há muito de ti em mim. E foi vendo você que eu aprendi a ser quem sou. Se precisasse fazer tudo de novo, faria somente com você ao meu lado. Muito obrigada!

À minha família, sem exceção, que sempre me passou forças e acreditou em mim. Alguns mais próximos e outros mais distantes, mas todos me acompanharam desde o começo desta trajetória e sempre estiverem dispostos a ajudar em todas as circunstâncias. Vocês moram no meu coração! Muito obrigada!

Às minhas madrinhas, *Adriane* e *Anelise*, que foram minhas segundas mães e me auxiliaram em todo o processo com mimos e atitudes de afetos constantes, por todos os momentos em que acalentaram meu coração com palavras de incentivo, acreditando em mim muitas vezes mais do que eu mesma. Amo vocês! Muito obrigada!

À minha querida orientadora, *Fabiana de Amorim Marcello*, por participar da minha caminhada desde o primeiro semestre, por me passar confiança em tudo o que diz e faz, por ser meu exemplo de professora, por embelezar os meus olhos toda semana, e, principalmente, por acreditar em mim! Muito obrigada!

Às minhas amigas parceiras da graduação, *Alessandra* e *Inês*, pela amizade que nasceu no início de tudo, pela força em cada semestre, pelos lanches divididos, pelo ombro amigo para rir e chorar, enfim, por toda ajuda compartilhada diariamente. Muito obrigada!

Às minhas colegas que juntas trilhamos este caminho, às professoras que dividiram suas turmas comigo para realizar observações, prática e o estágio obrigatório, às entrevistadas neste trabalho, às colegas de PIBID, às colegas de estágios não-obrigatórios, e a todos que

participaram, me ajudaram, me ouviram, que, de uma maneira ou de outra, fizeram parte deste ciclo. Muito obrigada!

E, por fim, à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo ensino de qualidade e excelência, e a todos os professores dessa Universidade que construíram grandiosamente a minha formação. Muito obrigada!

Ler, para mim, sempre significou abrir todas as comportas para entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeiro e básica, prazer insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso!

(ABRAMOVICH, 2005, p. 14)

RESUMO

A presente pesquisa emerge a partir de inquietações pessoais referente ao uso da literatura infantil enquanto recurso pedagógico. Frente a isso, o objetivo deste estudo é problematizar, com professoras atuantes na Educação Infantil, sobre suas concepções de literatura infantil, bem como o uso que dela fazem em sala de aula, junto às crianças. Para dar conta destas questões, utilizo o conceito de literatura incorporando-a como vivência (LAJOLO, 1986). Da mesma forma, tomo o conceito de literatura infantil na perspectiva da fantasia, como espaço capaz de articular, por meio dela e da linguagem que a compõe, o mundo exterior com as vivências do sujeito (ZILBERMAN, 1990). Além disso, penso ser importante discutir a literatura infantil a partir do seu recurso pedagógico, considerando-a como uma leitura portadora de um instrumento utilizado para persuadir o leitor da verdade de alguma coisa (LARROSA, 2000). Metodologicamente, esta investigação valeu-se de entrevistas realizadas com quatro professoras, realizadas a partir de um roteiro semiestruturado. As análises surgiram da relação entre as falas das professoras entrevistadas e os teóricos apresentados. A partir dos dados gerados, foi possível agrupar as respostas em três categorias de análise. A primeira delas é referente à forma como as professoras entrevistadas consideram a literatura infantil. A segunda categoria diz respeito ao modo como essas professoras abordam a literatura infantil na sua sala de aula. A terceira categoria refere-se à escolha dos livros infantis segundo os critérios e finalidades destas professoras. As análises apontam que as professoras escolhem as obras infantis que acham “adequadas” ao perfil da sua turma, discutindo os aspectos que precisam ser melhorados. Percebeu-se nestas escolhas fortemente a presença de finalidades pedagógicas. Entendendo o livro infantil como atuante na vida das crianças. E assim, conclui-se que a literatura infantil merece destaque quanto a sua intenção artística e imaginativa. E, conseqüentemente, deve ser vista com respeito pelas educadoras da Educação Infantil.

Palavras chaves: Literatura; Livro Infantil; Pedagogizar.

ABSTRACT

This research emerges from personal concerns regarding the use of children's literature as a pedagogical resource. Faced with this, the aim of this study is to discuss because many teachers only use children's books to address pedagogization of children's literature. To account for these issues I use the concept of literature incorporating it as experience (LAJOLO, 1986). I also use the concept of children's literature in fantasy perspective, linking the outside world with the experiences of the subject (ZILBERMAN, 1990). Also, I think it is important to discuss children's literature from its pedagogical resource, considering it as a carrier reading an instrument used to persuade the truth of the reader something (LARROSA, 2000). Methodologically, this research drew on interviews with four teachers, implemented on a date and following a semi-structured script. The analyzes have emerged of the relationship between the testimonies of the interviewed teachers and presented theoretical. From the data generated, it was possible to group them into three categories of analysis. The first is related to how the teachers interviewed consider children's literature. The second category relates to how these teachers address children's literature in your classroom. The third category refers to the choice of children's books according to the criteria and objectives of these teachers. The analyzes suggest that teachers choose the children's books that find appropriate profile in her class, discussing aspects that need to be improved. He was noticed in these choices strongly the presence of educational purposes. Understanding children's book as acting on the minds of children. And so, it appears that children's literature should be highlighted as its artistic and imaginative intention. And, accordingly, should be viewed with respect by teachers of early childhood education.

Key words: Literature; Children's book; Pedagogizar.

SUMÁRIO

1	ERA UMA VEZ...	10
2	LITERATURA E EDUCAÇÃO INFANTIL	13
2.1	Importância da Literatura	13
2.2	Literatura e imaginação	15
2.3	Literatura e sala de aula	17
3	A PEDAGOGIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL	20
4	PASSO A PASSO INVESTIGATIVO	26
5	ANÁLISES	31
5.1	“É de total importância”: sobre o conceito de literatura infantil	31
5.2	“Eu levo livro: sobre como a literatura infantil é abordada em sala de aula	34
5.3	“Pra cuidar do mundinho”: critérios e finalidades de escolha dos livros infantis	37
6	FELIZES PARA SEMPRE... SERÁ?	41
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43

1 ERA UMA VEZ...

Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo (FREIRE, 1994, p. 11).

A literatura sempre foi minha paixão. Quando este tema surgiu, sobretudo nas experiências derivadas do estágio obrigatório, não pensei duas vezes em o eleger como mote de meu trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS. Afinal, o tema de pesquisa liga duas grandes paixões, a literatura e a Educação Infantil.

Meu primeiro contato com a literatura aconteceu quando pequena, através da leitura de diversas histórias realizadas pelos meus familiares. Lembro do quanto eles me passavam confiança e amor durante as contações; do quanto, muitas vezes, a história narrada tinha como personagem principal uma criança amada e muito parecida comigo. Quando aprendi a ler sozinha foi uma grande diversão, pois, ao entrar no mundo da leitura, pude sentir a felicidade que é juntar letras, emitir sons, formar palavras, frases, e descobrir o que o autor de cada livro queria transmitir. Lembro-me, ainda, de uma professora dos anos iniciais que toda semana nos levava à biblioteca e lia para nós um pouco da saga Harry Potter. Aquele momento era esperado a semana inteira por mim, pois a habilidade que a professora nos retratava a história me passava um sentimento maravilhoso.

No início da adolescência, os meus livros favoritos eram de tema “romântico” (com histórias de amor eterno) e também os livros de suspense, aqueles que terminavam de um modo completamente diferente de como iniciavam. Histórias de ação e aventura, no entanto, não me agradavam. E assim fui construindo os meus gostos, meus critérios, meus autores preferidos e, quanto mais eu lia histórias diversas, mais entendia a grande paixão e o encantamento com o ato de ler. Este prazer, portanto, é uma necessidade que trago comigo desde pequena, e foi assim que me tornei uma apaixonada por literatura.

A paixão pela Educação Infantil surgiu no período entre a formatura do Ensino Médio e a inscrição para o vestibular da UFRGS, em que precisava escolher o curso que iria me inscrever. Conheci a sala de aula através de duas madrinhas: uma professora de Educação Infantil graduada em Pedagogia e outra professora de Inglês graduada em Letras. Ao vivenciar a prática de como é ser professora da Educação Infantil, me encantei com os planejamentos, com os momentos lúdicos, com o prazer de educar crianças pequenas, com os momentos de hora do conto, com a grande felicidade que é estar perto das crianças – e foi

assim optei pelo curso de Pedagogia. Durante a realização do curso, me foi possível imergir e assim trabalhar com temas como a Psicologia, a Psicopedagogia, a Gestão e o Currículo, a Didática, a Filosofia, a Sociologia, mas era a Literatura Infantil que estava sempre em primeiro lugar, e assim tentava integrá-la em todas as disciplinas e planejamentos.

Durante todos os semestres do curso de Pedagogia, precisei realizar observações em escolas, e principalmente dentro das salas de aulas, onde realizei práticas com diferentes turmas e diferentes idades. Também realizei o meu estágio obrigatório em uma turma de Educação Infantil. Durante as observações e práticas, foi possível acompanhar mais de perto a maneira das professoras de abordar a literatura infantil. E se trago todas estas experiências, que percorrem desde a minha infância até o presente, é porque elas congregam não apenas temas de grande valor para mim, mas, sobretudo, porque me permitem perguntar: como a escola tem enfrentado a difícil tarefa de formar leitores? Mais precisamente, a partir de minhas observações sobre como as professoras (e eu mesma, como estagiária) frequentemente escolhem os livros infantis, surgiu uma inquietação relativa à forma muitas vezes pedagogizante como a literatura infantil tem sido pensada e usada nas salas de aula da Educação Infantil. Tendo em vista tal inquietação, o objetivo desta pesquisa é problematizar, com professoras atuantes na EI, sobre suas concepções de literatura infantil, bem como o uso que dela fazem em sala de aula, junto às crianças. O objetivo desta pesquisa não é chegar a um lugar específico, mas possibilitar outras maneiras de considerar a literatura infantil, problematizando alguns aspectos que concorrem para os critérios das escolhas de obras em sala de aula e no trabalho pedagógico diário.

Acredito que a leitura proporciona muito mais do que presenciei durante a minha trajetória no curso nos espaços de observação e prática (frequentemente marcados por escolhas relativas a uma pedagogização da literatura); que ela não serve somente para transmitir valores ou ensinamentos pedagógicos ou mesmo morais. Por este motivo, a justificativa desta pesquisa está alicerçada na possibilidade de discutir elementos fundamentais do tema no cruzamento com o campo da Educação Infantil, sobretudo considerando outra função, por que não, “pedagógica”, qual seja, a de que

é através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula. Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer... (ABRAMOVICH, 2005, p. 17).

Para tanto, na primeira seção deste trabalho, trato sobre a relação entre Literatura e a Educação Infantil: seus conceitos, suas relações e interações, a importância da literatura enquanto fruição e arte, em seu potencial para o desenvolvimento da imaginação. Também discuto nesta parte inicial sobre a prática da literatura em sala de aula: a relação entre texto, leitor e professor. E, por fim, traço os primeiros elementos rumo a uma discussão sobre os fundamentos que sustentam as bases para a seleção de obras com o pretexto de trabalhar a *pedagogização* infantil. Assim, busco compreender melhor o significado e cada uma destas expressões, e, para isto, utilizo principalmente as ideias de Abramovich (2005), Lajolo (1986) e Zilberman (1990).

Na segunda seção, trago algumas abordagens sobre a temática da *pedagogização* da literatura infantil e procuro fazer uma breve discussão teórica sobre como esta prática pedagógica têm sido vista, abordada e desenvolvida por professores. Para argumentar sobre o assunto, utilizo principalmente as ideias dos autores Coelho (1991), Larrosa (2000) e Silveira (2005).

Na terceira seção, indico os caminhos metodológicos utilizados para proceder à realização das análises. Assim, apresento as entrevistas realizadas com professoras em atuação na etapa da Educação Infantil, por meio das quais procurei problematizar a literatura infantil em sua forma mais ampla. Mostro, então, de que modo a construção do roteiro das entrevistas, realizado com base no problema de pesquisa, atentou para uma escuta voltada aos pressupostos da escolha dos livros infantis levados à sala de aula por parte das professoras e, com isso, suas noções mesma de literatura e formação de leitores.

Na quarta seção, exponho as análises das entrevistas. Para tanto, descrevo as categorias analíticas organizadas no trabalho. A primeira delas é referente à forma como as professoras entrevistadas consideram a literatura infantil. A segunda categoria diz respeito ao modo como estas professoras abordam a literatura infantil na sua sala de aula. A terceira categoria refere-se à escolha dos livros infantis, segundo os critérios e finalidades destas professoras.

Por fim, na última seção, trago os elementos de ordem conclusiva, ainda que não fechados em si mesmo, que considere importante realizar, na qualidade de resultados obtidos desta pesquisa, além de alguns aspectos que devemos continuar pensando sobre o tema com vistas ao fortalecimento de um tema de extrema relevância para a formação das crianças pequenas.

2 LITERATURA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Perguntar-se o que pode a literatura? É já uma atitude mais científica do que perguntar-se o que é a literatura? Mas seria melhor ainda perguntar-se o que podemos fazer da literatura? (ESCARPIT apud LAJOLO, 1986, p. 5).

Para introduzir o assunto, acho relevante abordar alguns conceitos fundamentais para este estudo. Sendo assim, neste capítulo, meu objetivo é descrever a importância da Literatura na Educação Infantil, discutindo suas relações e interações na qualidade de recurso artístico e forte operador, por meio da linguagem, do imaginário e da fantasia. Da mesma forma, busco também traçar relações mais amplas entre a literatura e o contexto da sala de aula.

2.1 Importância da Literatura

É errado dizer que “literatura” é o que cada um de nós, individualmente, considera literatura? Marisa Lajolo (1986) indica que literatura é aquela história de bruxas e bichos que a mãe inventa para os seus filhos antes de dormir; é também aquele poema que um menino fez para a sua namorada; aquele conto que alguém escreveu e deixou guardado na gaveta. Será que tudo isto é, de fato, “literatura”? E, se não é, por que não é? Com tantas formas diferentes de produção igualmente denominadas “literatura”, será possível defini-la de maneira tão peremptória?

Longe de compor respostas prontas e definitivas, a autora argumenta que tudo isso *é, não é, e pode ser que seja* “literatura”: depende do ponto de vista, do sentido que a palavra tem para cada um e da situação na qual se discute o que é literatura. A autora afirma, antes, que a obra literária é um objeto social e, para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só é real enquanto estiver neste intercâmbio social.

Para pensar sobre o conceito mesmo de literatura, trago também os argumentos de Kaercher (2001, p.87), que nos indica que

É sempre bom lembrar que a literatura é arte. Arte que se utiliza da palavra como meio de expressão para, de algum modo, dar sentido à nossa existência. Se nós, na nossa prática cotidiana, deixarmos um espaço para que esta forma de manifestação artística nos conquiste seremos, com certeza, mais plenos de sentido, mais enriquecidos e mais felizes.

Temos, portanto, uma relação inseparável entre literatura e circulação da palavra. Também das práticas de ouvir e contar histórias que surge a relação com a leitura e a literatura. Daí a entendermos que um dos primeiros contatos das crianças com a literatura é feito oralmente e, na maioria das vezes, surge por meio dos pais, irmãos ou dos avós, em que muitas vezes a criança é acalmada ou “ninada” com narrativas. À medida que cresce, espera-se, é possível, este encantamento poderá ser ampliado por outros espaços de acolhimento e educação da criança, envolvendo-a com outras tantas histórias infantis, apresentando a ela livros de materiais distintos (como os de borracha, livros de pano, enfim, livros que podem ser cheirados, ouvidos, vistos, e que, principalmente, podem ser manuseados pela própria criança).

Ao dizer isso, apenas afirmo que entendo que múltiplas são as formas pelas quais pode-se inserir a criança no universo (e no prazer) da literatura. Sobretudo na escola, ao tornarem-se maiores, é possível trabalhar os livros temáticos, livros com grandes ilustrações e, gradativamente, as narrativas podem ganhar um número maior de personagens, de elementos narrativos. Lendas, parlendas, poesia, por exemplo, podem compor um arcabouço de experiências nos quais a literatura encontra condições variáveis de ser sentida, ouvida, lida de modos também distintos. Livros, sejam eles pequenos ou grandes, coloridos ou não, com textos e imagens ou somente com imagens, também se tornam artefatos produtivos no sentido de operar pela sedução e, ao mesmo tempo, pelo encantamento da forma dinâmica de ser literatura.

Ao oferecermos, portanto, múltiplas formas de a literatura se apresentar, a criança acaba por encontrar elementos em busca da sua própria leitura, do seu próprio método de compreender e pensar a si mesma e o mundo que a cerca a partir da sua literatura.

Kaercher (2001) salienta que a literatura não precisa “servir para alguma coisa”, como ler para as crianças desenharem, ler para “representarem” a história, ler para domesticar as crianças ou ler para saber como é que viverem os dinossauros. Não! “Devemos ler pelo prazer que esta atividade proporciona, pela importância que a literatura pode ter, enquanto arte, nas nossas vidas. Esta já é uma excelente razão para trabalharmos com a literatura na Educação Infantil” (KAERCHER, 2001, p.86).

A literatura, quando explorada e selecionada de modo consistente, pode permitir às crianças, ao ouvir uma história, por exemplo, produzir e reproduzir imagens, fazer e refazer-se, viajar pelo mundo da fantasia, se transformando em personagens, descobrindo e redescobrendo lugares, outros jeitos de ser, conhecendo culturas e curiosidades, novas

diversões – dimensões que só o universo da literatura poderia nos oferecer. Não existem fórmulas mágicas para envolver os alunos na leitura. No entanto, o investimento no livro em si já nos dá muitas ideias. “Importante é explorar, discutir, clarear. Não cobrar. *Fazer vibrar*” (ABRAMOVICH, 2005, p. 148, grifos meus). Ouvir histórias “pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo” (ABRAMOVICH, 2005, p. 29).

Compreende-se, assim, que a literatura não é só importante pela quantidade de informações que ela propicia ao leitor, ou pelo que ela transmite literalmente: o importante é o que ela cria e, ao mesmo tempo que cria, aponta para o “transitório da criação”. O investimento produtivo e positivo na literatura começa quando ela pode ser livre, imaginativa, criativa e quando traduz a aventura do ser. Como retrata Lajolo (1986), sua importância fundamental reside quando compreendemos que ela dá existência ao que, sem ela, ficaria no caos daquilo que, em nossa existência, não tem nome e, conseqüentemente, do não existente para cada um. A autora também coloca que:

É a literatura porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporado como vivência, erigindo-se em marco do percurso de leitura de cada um (LAJOLO, 1986, p. 43).

É por meio das histórias que as crianças podem sentir diversas emoções, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras. Trata-se de um percurso em busca, talvez, de compreender, afinal, aquilo que somos: seguir trilhas, lançar hipóteses, duvidar, experimentar e descobrir, assim como é a vida. Segundo Abramovich (2005), isso significa, ao final, viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve e em quem as lê e as experiência.

2.2 Literatura e imaginação

Acredito que é impossível pensar em literatura sem relacioná-la à fantasia, principalmente quando se trata de literatura infantil. Sendo assim, trago aqui uma questão já levantada por Zilberman (1990): o que é fantasia? Segundo a autora, podemos afirmar que não existe leitura sem que a imaginação seja convocada a, com ela, trabalhar junto, pois ali se

misturam sentimentos motivados pelo autor ou pela autora com o imaginário do leitor ou da leitora, os quais são convidados a se aventurar em territórios, muitas vezes, de modos ao menos distintos daqueles habituais.

Fantasia combina com mágica, ficção, realidade, nos quais cenários e personagens se tornam presentes e “reais” em nossas vidas justamente no momento em que entramos em contato com eles. Por mais que saibamos que se trata de narrativas “fictícias”, a fantasia e a realidade, muitas vezes, se confundem. Abramovich (2005) acredita, quanto a isso, que a fantasia é uma das formas que nos ajuda a perceber, sentir, raciocinar as nossas relações com o outro e com o mundo. Através da fantasia também é possível recriar realidades, como expressa a autora:

[...] é só estarmos atentos ao nosso processo pessoal, às nossas relações com os outros e com o mundo, à nossa memória e aos nossos projetos, para compreender que a fantasia é uma das formas de ler, de perceber, de detalhar, de raciocinar, de sentir... o quanto a realidade é um impulsor (e dos bons!!!) para desencadear nossas fantasias... (ABRAMOVICH, 2005, p.138).

Mais do que isso, como coloca Zilberman (1990), tudo começa na fantasia. Para a autora, a fantasia relaciona-se com o mundo, encontra acolhida no imaginário. Ao falarmos de literatura infantil, podemos dizer que, por meio da fantasia, a criança reorganiza o real e representa as situações em que vive, lidando diferentemente com dificuldades e com conflitos que as constituem. Por meio dela, o mundo pode ser revisto, os personagens e objetos transformados, as ideias se alteram pelas páginas: cada momento pode se transformar numa oportunidade de pensar e compor diferentemente o que se vive o que se é. Ao ler ou ouvir histórias, a criança sorri, ri, se espanta, se encanta, e fica imaginando e brincando por horas, ouvindo devagarinho ou depressa, formando e imaginando mil histórias. Não por acaso é essa mesma associação que faz Abramovich (2005). Para a autora, ler histórias para as crianças “sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, sendo um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeiras, de divertimento” (ABRAMOVICH, 2005, p.17). O que a literatura pode permitir é acender o imaginário com tantas descobertas e tantas perguntas, é viver tudo o que é narrado com intensidade, significância e verdade que cada uma delas faz surgir; é ouvir, sentir e enxergar o mundo, a si mesma, com os olhos do nosso imaginário, a partir do qual a criança cria uma cena e vai misturando outras, inventando mil possibilidades a partir de uma narrativa, ampliando um detalhe e assim refazendo percursos, de modo novo e pessoal. As experiências que tenho tido na relação com a literatura infantil e a Educação Infantil, me permitem afirmar o quão

prazeroso é ver o encantamento das crianças folheando livros, colocando magia em cada página, em cada vírgula.

Em relação ao imaginário, as histórias que a literatura conta não precisam ser verdadeiras ou verídicas, pois o mundo da literatura, como o da linguagem, é o mundo do (im)possível. Ao mesmo tempo, não precisamos, a todo o tempo, dar conta do que, afinal, a criança pode ou não compreender, sentir, captar deste universo do (im)possível da literatura. Ao explicar para a criança porque uma história é tão cativante para ela, destrói-se, em parte, o encantamento da narrativa, que parece supor que a criança não sabe absolutamente nada (e precisaria saber) sobre o porquê está maravilhada. Não podemos roubar da criança a oportunidade de sentir que ela, através de repetidas audições e de pensar acerca da história, enfrentou com verdade sua posição na narrativa. Daí, portanto, a importância do professor como uma das mais importantes instâncias na luta pela escolha dos livros levados às crianças, e, sobretudo, com seu papel de mediação, pois é preciso percepção e sensibilidade na escolha dos objetivos de se contar uma história e do que queremos, afinal, com a literatura na sala de aula.

2.3 Literatura e sala de aula

É com a prática de ouvir e contar histórias que surge a relação com a literatura, uma relação que precisa de estímulos durante a vida da criança. Como sugere Kaercher (2001), quanto mais acentuarmos no dia-a-dia da sala de aula estes momentos, mais estaremos contribuindo para formar crianças que gostem de ler e que vejam nos livros de literatura infantil uma fonte de prazer e divertimento.

O RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil –, aborda que é fundamental que a escola trabalhe com a literatura, pois, segundo esse documento:

Ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida (BRASIL, 1998, p.143).

A partir daí, entendemos que existe um elo entre o texto, leitor (leitora) e professor (professora), entrelaçados no mundo da literatura. Por isso, a escola tem muito a contribuir, e de forma decisiva, no processo de colocar o aluno em contato com o livro e mais amplamente, com a literatura. É de grande importância que o professor analise a melhor maneira de seduzir o leitor infantil para o mundo dos textos literários, e isto precisa ser feito com muita sensibilidade. Quanto a isso, destaco as ideias de Cavalcanti (2009, p. 85):

[...] esperamos que a entrada no mundo da leitura seja sempre realizada num clima de muita entrega e busca pela transformação. Cada educador tem nas mãos uma varinha de condão, e por mais difícil que seja sensibilizar para a leitura, não podemos perder de vista o nosso propósito de não deixar morrer a nossa tradição e cultura.

Quando se fala em levar histórias para as crianças, qualquer assunto/tema pode ser importante. Esses assuntos e temas podem e devem ter relação com os interesses das crianças, mas, ao mesmo tempo, podem emergir-se como novos e instigantes desdobramentos os quais talvez sem a mediação da escola fariam-se desconhecidos. Abramovich (2005) salienta que qualquer que seja o tema escolhido, ele deve ser trabalhado com verdade, sentimento, vivência, clareza. As crianças vivenciam muitos temas, hoje frequentemente ausentes da sala de aula, como a morte, as perdas, as alegrias, as frustrações, os abandonos, os amores, os nascimentos, as separações. Como efeito, restringe-se as possibilidades de discussão daquilo que nada mais são do que “os enigmas da existência humana, ou da complexidade das relações sociais que poderiam, por certo, ser problematizadas por meio da ficção” (PAIVA, 2008, p. 47).

O prazer da descoberta com os livros e histórias poderia ser muito frequente nas salas de aula, se a leitura não viesse geralmente acompanhada da noção de dever, de tarefa a ser cumprida, de obrigatoriedade no prazo, de tempo marcado para início e fim, e “não conforme a necessidade, à vontade, o ritmo, a querência de cada criança-leitora” (ABRAMOVICH, 2005, p.140).

Outra questão que acho importante enfatizar sobre a presença da literatura na escola, é que, também geralmente, o livro não é escolhido pelo aluno: ele é recomendado pela professora ou pela escola. Deste modo, pode-se perguntar: como uma única história poderá interessar, invariavelmente, a toda turma? Como irá responder a tantas perguntas, a todas as cenas do imaginário de cada criança? Abramovich (2005) nos faz pensar por que não ampliar os horizontes da criança, indo às livrarias, bibliotecas, deixando cada aluno manusear, folhear, buscar, achar, separar, repensar, rever, reescolher, até se decidir por aquele livro, aquele autor,

aquele gênero, que naquele momento lhe despertou uma curiosidade, uma inquietação? Obviamente que, com isso, não estou afirmando que a professora ou o professor abra mão de sua mediação e intervenção, mas apenas que, a essa, possa-se também incluir a experiência de a própria criança ter margem de escolha naquilo que lê.

Até hoje ainda se percebe, no cotidiano das escolas, escolhas de livros realizadas com o pretexto de trabalhar uma espécie de moralização infantil. Ao levar livros que tratam sobre atitudes, maneiras, temperamentos, caráter, o que estas histórias possibilitam às crianças?

Segundo Ramos (2006), aqui surge o grande impasse da literatura infantil, permeada de títulos voltados apenas para tentar passar valores morais às crianças, que não levam em conta o imaginário infantil na sua mais ampla possibilidade de ser, sonhar e desejar. Ao invés de trabalhar sempre com o espírito crítico, de fazê-los pensar sobre o lido, ainda vemos narrativas padronizadas. Por isso, “é sempre bom lembrar que a literatura é arte e deve ser estudada como tal” (RAMOS, 2006, p. 96).

A escola não deveria apenas se apropriar da leitura para estudos dirigidos, mas sim para proporcionar um encontro no qual as crianças possam se encantar com as histórias, como já referido. A escola deve, cada vez mais, estar preocupada com a formação do leitor, em dar oportunidades para que elas conheçam outras vidas criadas nas histórias, viajem por outros caminhos e se descubram entre uma palavra e outra. Entende-se, pois, que a literatura não precisa (e nem deve) ficar encarregada de passar lições de moral e aprendizados lineares. Ao invés de sugerir, portanto, respostas, ela deve impulsionar perguntas, questionamentos. A partir daí, segundo Abramovich (2005), a criança pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar, pode se sentir inquieta, “cutucada”, querendo saber mais e melhor ou até percebendo que se pode mudar de opinião. E isso precisa fazer parte da rotina escolar.

Enfim, simplesmente inserir a literatura infantil no currículo não é, de todo, suficiente. Talvez estejamos inserindo a literatura em nossa sala de aula de modo ainda frágil ou, como fala Abramovich (2005), “apenas colocando um visto ou uma rubrica de feito” (ABRAMOVICH, 2005, p.148). A autora, sobre este aspecto, complementa que lhe “parece que a preocupação básica seria formar leitores porosos, inquietos, críticos, perspicazes, capazes de receber tudo o que uma boa história traz, ou que saibam por que não usufruíram daquele conto”. Nesta perspectiva, então, a literatura a ser, de fato, inserida na escola é aquela voltada para a arte, para o prazer. Para tanto, é preciso que a criança possa voar para longe nas páginas de um livro.

3 A PEDAGOGIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL

[...] a criança e a literatura infantil compartilham da mesma natureza – ambas são lúdicas, mágicas e questionadoras – e essas afinidades fazem com que seja a literatura infantil o mais poderoso aliado do professor e da criança pela vida afora, na busca da compreensão do mundo e do ser humano (FRANTZ apud SILVEIRA, 2005, p. 115).

A literatura infantil, já há décadas, carregou consigo prioritariamente a voz do adulto, tratando a criança como minoritária. Lá, muitas vezes, ela era vista como um ser indefeso, sem direitos e totalmente dependente dos adultos. A própria história da infância nos sugere como o ser infantil era pensado como mera continuação do adulto, havendo distinção de faixa etária, de vestimentas ou mesmo de atividades – em suma, a infância, como a concebemos hoje, não correspondia a uma experiência singular e única. Com isso, entende-se, não havia a necessidade de uma literatura destinada a elas.

Assim, com a emergência do chamado “sentimento da infância”, tantos outros artefatos passam a compor este, então novo, universo. Os livros infantis surgem neste contexto, assumindo um viés moralizante e *pedagogizante*, em que a intenção fundamental era a de transmitir o conteúdo adulto às crianças. De modo algum, no entanto, isso se efetiva de modo exclusivo na história longínqua da infância e da literatura infantil. Ao contrário, hoje, a partir desta concepção, a escola e, principalmente os professores, ainda priorizam o caráter pedagogizante dos livros infantis, abrindo mão, de algum modo, da literatura como prática cultural, na qual ressaltam os recursos artísticos e imaginários, já discutidos anteriormente.

Tendo em vista estas discussões, a problematização que busco lançar aqui é: se hoje percebemos a importância da literatura infantil como prática cultural, por que essa concepção pedagógica ainda está muito presente na literatura infantil contemporânea?

Acreditamos no pressuposto de que a escola é, atualmente, um espaço privilegiado, no qual devem ser lançadas (e compartilhadas com outras instâncias da vida dos sujeitos) as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, nesta discussão, privilegiamos a literatura como uma das ferramentas mais fundamentais para a realização desta tão longa quanto complexa tarefa. Como já referido, a valorização da literatura infantil no espaço escolar tem sido utilizada a partir de um sistema, muitas vezes, rígido, reprodutor, disciplinador e, portanto, mais limitado.

No entanto, e na tentativa de compor outras possibilidades para pensar a literatura (em especial a literatura infantil), Larrosa (2000) nos permite pensar duas ideias fundamentais: a ideia da leitura como experiência de *formação* – e isso em dois sentidos, não apenas distintos como conflitantes:

A ideia tradicional de formação tem duas faces. Formar significa, de um lado, dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro, levar o homem até a “conformidade” em relação a um modelo ideal do que é “ser humano” que foi fixado e assegurado de antemão (LARROSA, 2000, p. 12).

Na perspectiva do “formar” enquanto “conformar”, a literatura tem sido vista como instrumento de disciplinarização da criança, conduzindo-a, ainda que de modo pouco garantido em termos de “resultados”, ao acatamento das normas estabelecidas pelos adultos. Neste modo de entender a literatura, opera-se uma leitura onde não se lê a literatura, apenas se cuida para algumas páginas que devem ser memorizadas, fichadas, checadas, testadas e, principalmente, seguidas. As práticas pedagógicas aqui, por seu turno, são vistas como mecânicas, autoritárias e dogmáticas, em relação à leitura em sala de aula. Mas não apenas isso:

Na verdade, ela (a escola) cria um material para ser lido – o material escolar, feito de fragmentos e adaptações especialmente selecionados para fins didáticos. Institui com isso uma única e artificial possibilidade de leitura. Fragmenta e destrói a experiência que desde muito na vida das pessoas é construída no interior da diversidade e do que ela representa. A escola, ao limitar a compreensão de um texto à compreensão de suas partes e ao eleger uma significação única, verdadeira, como parâmetro de verificação de erros e acertos, destrói o movimento que vai do texto ao leitor e às suas vidas, no qual se constrói a compreensão e pelo qual se define o ato de ler. (...) Como se não bastasse, fragmenta o leitor em olhos que leem silenciosamente e bocas que leem oralmente (SILVA apud SILVEIRA, 2005, p.111).

Sendo assim, a literatura para o pedagógico atua sobre as maneiras de ser dos sujeitos, onde os movimentos da escola e do professor apontam para uma ideia de *pedagogização*. Chamo de *pedagogizante* aquelas obras que procuram formar, de maneira explícita e muitas vezes linear, um tipo particular de criança, como por exemplo: aquela que “respeita as diferenças” (sendo essas vistas de modo estandardizado ou meramente como algo “politicamente correto”), a ecologicamente correta, (que cuida do meio ambiente e por ele se responsabiliza de um modo individual e pouco atento às demandas políticas e mais amplas que sustentam a questão), aquela que cuida (ou deveria cuidar) de sua higiene pessoal (que escova os dentes antes de dormir, que toma banho diariamente, etc.), que se alimenta de forma “saudável” e, ainda, aquela que “se comporta” (compreendendo aí toda a linearidade posta em critérios e valores como “bem” e “mal”, “certo” e “errado”).

Larrosa (2000) considera este tipo de literatura – que chamo aqui de “pedagogizante”, mas para o autor é tida como “pedagógica” – seria aquela que se deixa ler principalmente como portadora de um conteúdo, que, antes de ser uma história, é uma instrução, um ensinamento, um saber. O autor também afirma que “a leitura pedagógica não seria outra coisa que um instrumento sofisticado para persuadir ou convencer o leitor da verdade de alguma coisa e, se essa verdade for do tipo moral, para exportá-lo a atuar de determinada maneira (LARROSA, 2000, p 124)”.

Este modo de *pedagogizar* por meio da literatura infantil em sala de aula ainda é muito recorrente em discursos pedagógicos de professores: recorre-se ao livro infantil como complemento ou apoio para ensinar determinados temas escolares. Dizendo de outro modo, aproveita-se as possibilidades literárias para ensinar as crianças a agirem “corretamente” em diversas situações, utilizando o livro como recurso para trabalhar os “problemas” enfrentados pelos alunos.

Neste caso, em termos de linguagem, tem-se uma estrutura básica, em que as narrativas implicam uma lógica do tipo problema/solução, na qual os autores não se inibem em escrever sobre o jeito “verdadeiro” e “eficaz” de resolver problemas de qualquer ordem. Esta possibilidade exige pensar o livro como algo que oferece tudo pronto à criança, que não a permite “preencher lacunas” por conta própria.

Quando escolhemos uma narrativa com o objetivo exclusivo de ensinar ao aluno certas regras morais de conduta ou certos modelos de comportamentos, há, por certo, uma redução e uma limitação em relação à literatura e àquilo de que ela é capaz. Em outras palavras, se está, de algum modo, não só apresentando uma visão de mundo, como, ainda, empobrecendo não só o texto como a capacidade crítica e imaginativa da criança. Para que um livro seja realmente interessante e emancipatório, ao contrário, é preciso que haja vários pontos de vista e que eles possam ser sugeridos pela narrativa, dos seus personagens, enfim, que se componham por meio de estratégias de linguagem que garantam ao leitor sua opção e participação ativa na leitura. Sobre este, Coelho (1991) indica que o

espaço [o literário] deve ser, ao mesmo tempo, libertário (sem ser anárquico) e orientador (sem ser dogmático), para permitir ao ser em formação chegar ao seu autoconhecimento e a ter acesso ao mundo da cultura, que caracteriza a sociedade a que ele pertence (COELHO, 1991, p. 16).

Compreende-se aqui que há duas intenções na literatura infantil que se efetivam de modo separado e, mais do que isso, hierarquicamente distintos: a intenção artística e a

intenção “educativa” em sentido literal. Em geral, a intenção “educativa” (ou, quase, “corretiva”), como venho discutido, tem predominado sobre a artística, como argumenta Coelho (1991 p. 43): “são obras sobrecarregadas de informações corretíssimas, mas que, despidas de fantasia e imaginação, em lugar de atrair o leitor o afugenta”. A autora ainda salienta que não podemos esquecer que, sem estarmos motivados pela descoberta, nenhuma informação, por mais completa e importante que seja, conseguirá interessar e cumprir um outro papel também importante: aquele que propõe, de forma consistente, uma dimensão educativa em sentido formativo, de ampliação dos repertórios linguísticos, éticos e estéticos do leitor – algo só possível, aí sim, porque a dimensão artística se vê aí de modo inseparável.

Assim, entende-se que a importância essencial da literatura infantil é oferecer ao leitor possibilidades ainda não pensadas, formas outras de ver, de falar, de pensar, de existir. Em suma,

a literatura que tem o poder de mudar não é aquela que se dirige diretamente ao leitor, dizendo-lhe como ele tem de ver o mundo e o que deverá fazer, não é aquela que lhe oferece uma imagem de mundo nem a que lhe dita como deve interpretar-se a si mesmo e às suas próprias ações. [...] A função da literatura consiste em violentar e questionar, [...] ao mesmo tempo, as convenções que nos dão o mundo como algo já pensado e já dito, como algo evidente, como algo que se nos impõe sem reflexão (LARROSA, 2000, p. 126).

Somado a estes aspectos, é importante considerar, de modo especial, que a Educação Infantil é uma etapa na qual as crianças estão descobrindo-se, descobrindo seu corpo, sua identidade como meninas e meninos. Por outro lado, a padronização investe no fazer sempre igual e num único modelo exemplar de criança. O que busco discutir é que o diálogo da criança com os livros precisa possibilitar uma aventura por caminhos inimagináveis, em que a proposta de fantasia e imaginação seja fundamental; esse diálogo valer-se da experiência de leitura como transformação, a partir de uma literatura que faz pensar e não a que transmite o já pensando. Por isso,

o aprender pela leitura não é a transmissão do que existe para saber, do que existe para pensar, do que existe para responder, do que existe para dizer ou do que existe para fazer, mas sim a coimplicação cúmplice no aprender daqueles que se encontram no comum. E o comum não é outra coisa que aquilo que se dá a pensar para que seja pensado de muitas maneiras, aquilo que se dá a perguntar para que seja perguntado de muitas maneiras e aquilo que se dá a dizer para que seja dito de muitas maneiras. A leitura nos traz o comum do aprender enquanto que esse comum não é senão o silêncio ou o espaço em branco de onde se mostram as diferenças (LARROSA, 2000, p. 143).

Efetivamente, pode-se refletir que, de forma inescapável, toda e qualquer leitura é, em certa medida, pedagógica. A questão passa a ser, então, qual o sentido de “pedagógico” se aposta. Existem narrativas onde as marcas pedagógicas são mais enfáticas, e conduzem a

sentidos prontos, previstos de antemão. No entanto, Larrosa (2000) permite considerarmos “pedagógico” qualquer investimento formativo ético e estético, por meio da literatura, sobre a existência humana, o qual a obra possa dar lugar.

Assim, toda narrativa literária pode ser “pedagógica”. Seguindo este segundo sentido, Larrosa (2000) chega à conclusão de que o caráter pedagógico é um efeito de leitura, dado que todo relato, toda ficção, podem ser tomados a partir do pressuposto de que contêm um tipo específico de “ensinamento” – ainda que o “ensinamento” do qual fala não (se) esgote todas as dimensões da obra. O pedagógico, então, nesta concepção, seria uma modalidade de leitura aplicável a qualquer texto.

É evidente que a aposta deste trabalho é a de que a literatura infantil não seja reduzida a intenções moralistas e não seja tomada de forma tão simplificada, direta e limitada. Nesse sentido, podemos apontar as ideias de Busatto (2003), a quem

não importa se contamos para instruir ou divertir, para curar, salvar ou embalar. O que não podemos esquecer é que temos nas mãos, ou melhor, na voz, um produto oriundo do imaginário dos nossos ancestrais e, se queremos nos apropriar dele para encantar, é necessário a consciência de que “o amor à palavra é uma virtude; seu uso, uma alegria (BUSATTO, 2003, p. 82).

É desta forma que vejo a literatura infantil, sustentada não pelo que o livro “sabe”, mas o que o livro “pensa”, o que o livro leva a pensar. Por isso, depois da leitura, talvez o mais importante não seja apenas discutir se gostamos ou não do livro (como algo que pode levar, muitas vezes, ao binarismo do “sim” e do “não”), mas o que ele nos permitiu pensar e ir além dele, ultrapassando-o, criando com ele, a partir dele. Larrosa (2000) nos permite pensar, sobre isso, que “ler não é apropriar-se do dito, mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que dizer ao dito. E demorar-se nisso. Entrar num texto é morar e demorar-se no dito do dito” (LARROSA, 2000, p. 142).”

É baseada nesta ideia que devemos nos empenhar como professores e professoras para que os alunos possam descobrir que a literatura infantil é a abertura para o mundo, é descobrir o prazer de diversos significados, é responder a diferentes perguntas, é refletir, criticar, opinar, aprender, e, principalmente, imaginar! Como indica Abramovich (2005), a potência é justamente esta: “tão lindo, tão colorido, tão iluminado, tão grandioso, tão divertido, o mundo mágico que a criança pode criar... (ABRAMOVICH, 2005, p.87).”

No entanto, para que isto seja possível, será preciso deixar em segundo plano (senão em plano algum) tantas intenções linearmente pedagógicas e dar espaço a uma literatura que incentive a curiosidade, a criatividade, e a capacidade de questionamentos e reflexões. Ou

seja, trata-se de assumir a intenção artística, indo além dos limites didáticos. Enfatizo que isto não significa deixar de reconhecer que a obra literária educa, ensina, etc., tal como no sentido de “pedagógico” antes desenvolvido e mais afinado com uma ideia de formação mais ampla. Significa dizer que, se a obra realiza todas essas funções, ela o faz de um modo específico, determinada por sua própria natureza. Desfrutar da literatura infantil é isso: é fazer com que o livro teça, para tecer novos fios, emaranhar-se, produzir novas tramas, ler de novo ou de novo; em uma palavra, ler.

4 PASSO A PASSO INVESTIGATIVO

[...] a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação (BUJES, 2002, p. 14).

Como já referido, este trabalho de conclusão de curso realizou-se a partir de uma inquietação referente ao uso da literatura infantil como recurso pedagógico, radicada em minhas experiências em espaços escolares nos quais observo, com frequência, que o livro infantil é usado em sala de aula, em grande parte, para abordar questões que chamei de “pedagogizantes”.

O objetivo desta pesquisa não é chegar a um lugar específico, mas possibilitar outras formas de ver a literatura infantil atual, problematizando alguns aspectos. Assim, pode-se dizer que a construção mesma dos percursos metodológicos foi construída tendo como elementos centrais alguns pressupostos teóricos. Neste sentido, o primeiro aspecto a ser problematizado foi referente à importância da literatura infantil como recurso de linguagem e, com efeito, de produção do imaginário. O segundo aspecto problematizado foi aquele referente ao uso da literatura infantil com a intenção “pedagogizante”, no qual o artefato cultural “livro” é usado de modo mais linear, com o objetivo primeiro de constituir formas moralizantes de educar os alunos quanto a modelos de comportamentos, regras morais, diferenças, meio ambiente, etc.

Entendo que a metodologia de pesquisa, segundo Minayo (2008), é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se a determinados contextos. A autora considera que “a metodologia deve dispor de um instrumento claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática” (MINAYO, 2008, p.15).

Para dar conta destas dimensões, a metodologia desta pesquisa foi baseada na produção de entrevistas. Mais precisamente, foram realizadas conversas em forma de entrevistas com quatro professoras. A partir disso, foi possível gerar dados sobre suas práticas pedagógicas ligadas, fundamentalmente, ao uso da literatura em sala de aula. Pode-se classificar a entrevista utilizada nesta pesquisa como semiestruturada, por se tratar de “perguntas [tanto] fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2008, p. 64).

O processo de escolha das participantes ocorreu por serem professoras atuantes na Educação Infantil, e isso em dois espaços nos quais atuo: duas delas foram colegas de trabalho, na escola em que trabalho atualmente; e as outras duas são alunas-formandas do curso de pedagogia da UFRGS. Ainda sobre o perfil das entrevistas, duas trabalham em escola privada e duas em escolas públicas. Das quatro professoras selecionadas uma delas já possui longa experiência na Educação Infantil (25 anos), outra possui relativa experiência (6 anos) e as outras duas atuam há pouco tempo (4 e 5 meses apenas). Os encontros ocorreram separadamente, porém todos foram realizados no mês de maio de 2016, conforme a disponibilidade das entrevistadas. Cada encontro durou cerca de trinta minutos. Na realização da entrevista foi possível perguntar sobre a literatura infantil em sua forma mais ampla, e, ainda, como previsto pelo problema da pesquisa, sobre a forma dessas professoras realizarem a escolha dos livros infantis levados à sala de aula. Além disso, uma das estratégias da entrevista foi apresentar alguns livros de literatura infantil (4) e, a partir deles, estabelecer diálogos precisos sobre o sentido de “pedagogização” – saliento, desde já, que o termo não foi mencionado diretamente, mas a escolha desses livros estava pautada por obras que, indiscutivelmente, punham em relevo elementos que envolviam um ensinamento mais linear sobre algum tópico (moral, matemático, etc.).

As entrevistas seguiram o roteiro abaixo apresentado, previamente estabelecido, com tópicos dos assuntos a serem tratados e algumas questões pertinentes ao tema. No decorrer da entrevista, outras questões e curiosidades foram surgindo. As conversas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. No decorrer deste trabalho, a fim de preservar as identidades das professoras, elas serão mencionadas com nomes fictícios de Rosa (escola particular, 4 meses de experiência, formanda em pedagogia), Tatiana (escola particular, 25 anos de experiência, formada em pedagogia), Eduarda (escola pública, 6 anos de experiência, formada em pedagogia) e Sara (escola pública, 5 meses de experiência, formanda em pedagogia).

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

TÓPICOS	PERGUNTAS
Dados de identificação	<input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino Idade: Tempo de experiência como professor(a): Turma/idade em que trabalha atualmente:

<p>Perguntas sobre o tema de pesquisa</p>	<p>Qual a sua opinião sobre a Literatura Infantil para crianças de 0 a 6 anos?</p> <p>Qual a sua opinião sobre a Literatura Infantil enquanto recurso pedagógico para crianças de 0 a 6 anos?</p> <p>Você trabalha com a Literatura Infantil com a sua turma? De que forma?</p> <p>Que tempo (diário, semanal, mensal) você destina a Literatura em sua sala de aula?</p> <p>Você trabalha assuntos escolares através da Literatura? Como?</p> <p>Cite e comente os últimos 3 livros trabalhados com os seus alunos.</p> <p>Quais foram os critérios utilizados para a escolha destes livros?</p> <p>Com que finalidade você conta ou lê histórias aos seus alunos?</p> <p>O que você considera essencial no momento da escolha da história para a sua turma?</p>
<p>Livros para o conhecimento do professor</p>	<p>Título 1: Maria vai com as outras Autor: Sylvia Orthof Editora: Ática Resumo da obra: Maria sempre seguia as outras, tudo que elas faziam, ela fazia também. Por mais que Maria não estivesse contente continuava a imitar as outras. Porém, um dia Maria pensou se era preciso fazer tudo igual às outras, foi então que ela decidiu fazer as coisas do seu jeito.</p> <p>Título 2: E o dente ainda doía Autor: Ana Terra Editora: DCL Resumo da obra: Jacaré gosta de tomar</p>

	<p>banho de sol, folgado e largado. Mas este não conseguia descansar com uma tremenda dor de dente que lhe deu. Ah, coitado do jacaré! Vieram coelhos, sapos, ratos, tatus, toupeiras, patinhos e outros bichos para ajudar. Mas, e o dente? O dente ainda doía!</p> <p>Título 3: O Mundinho de Boas Atitudes Autor: Ingrid Biesemeyer Bellinghausen Editora: DCL Resumo da obra: Quais são as atitudes que devemos ter para viver num mundo em que todos sejam felizes? Em primeiro lugar, precisamos nos respeitar! Aprenda com os homenzinhos do 'Mundinho' nesta história.</p> <p>Título 4: Um redondo pode ser quadrado? Autor: Renato Canini Editora: Formato Resumo da obra: Um redondo pode fazer quase tudo com os redondos: galinha, porco, gato, elefante, teia de aranha e um punhado de outras coisas. Mas...será que um redondo pode ser quadrado?!</p>
<p>Perguntas a partir dos livros apresentados</p>	<p>A partir destes livros, quais você escolheria para ler a sua turma?</p> <p>Comente 2 motivos desta escolha.</p> <p>O que você destacaria de importante nestas leituras?</p>

É importante ressaltar que a opção pela escolha do caminho metodológico ocorreu em função do meu interesse em conversar com tais professoras a respeito da literatura infantil. Para isso, a entrevista foi um recurso produtivo, pois com esta estratégia, pude compreender como as professoras realizam suas escolhas pelos livros infantis, como elas trabalham com a sua turma, e que valor e importância à literatura infantil conferem a suas práticas escolares

cotidianas. Este foi o motivo, também, que me fez optar por realizar entrevistas com professoras com longa experiência e também com professoras atuantes há pouco tempo.

5 ANÁLISES

No exercício de juntar pedaços para construir o conhecimento do mundo, vamos também decifrando o mundo, lendo o mundo. Ler é dialogar? É. Ler é duvidar? É. Ler é entender o significado das coisas e, por isso, entender o outro? É! Ler é se transformar por meio do sentido que a palavra produz? É. Então ler um bom livro é sempre garantir a mudança: nós nunca seremos os mesmos depois de terminada a leitura. Terminada no papel e continuada na vida! (SISTO, 2005, p. 27).

Para organização dos dados produzidos, foram realizadas as transcrições das entrevistas, seguidas de múltiplas leituras, a fim de estabelecer algumas categorias. Destaco que os resultados aqui apresentados surgiram da relação entre as falas das professoras e os contextos nos quais se encontram, bem como com as discussões teóricas empreendidas – evitando a generalização de suas respostas ou mesmo mera culpabilização. Foi durante este processo que selecionei trechos das falas que oportunizam maior compreensão das análises. As contribuições de todas as professoras foram de grande importância para a pesquisa, pois possibilitaram desdobramentos sobre o tema.

Assim, na presente seção, apresentarei as três categorias analíticas consideradas a partir dos dados produzidos. A primeira delas é referente à forma como as professoras entrevistadas consideram a literatura infantil (ou a algo que corresponde a seu conceito de literatura infantil). A segunda categoria diz respeito ao modo como as professoras abordam a literatura infantil na sua sala de aula, em suas práticas. A terceira categoria refere-se à escolha dos livros infantis, segundo os critérios e finalidades que essas professoras compõem.

5.1 “É de total importância”: sobre o conceito de literatura infantil

Considerando as discussões já abordadas neste trabalho sobre o que é a literatura e o que ela pode possibilitar para os alunos da Educação Infantil, gostaria de destacar e argumentar sobre algumas das falas das professoras entrevistadas nesta pesquisa. Quando diretamente perguntadas sobre isso, elas responderam:

A literatura infantil é importante para levar o interesse da criança para o mundo da leitura, da escrita, para desenvolver a criatividade, a fantasia. Não consigo ver a escola, não consigo ver o nosso trabalho, sem a literatura infantil estar dentro, sem o momento de contar histórias. Eu percebo o quanto as crianças gostam, o quanto elas se envolvem, o quanto elas querem, tanto ouvir histórias, como manipular os livros da literatura infantil. Então considero a literatura de total importância para a Educação Infantil. (Professora Tatiana)

A literatura infantil é importante para que a criança crie o gosto pela leitura e desenvolva alguns aspectos, como a capacidade de reflexão. (Professora Rosa)

Acho a literatura infantil extremamente importante e precisa estar sempre presente, permeando todo o nosso trabalho. (Professora Sara)

Há de se perceber, pelas respostas das professoras entrevistadas, o quanto a literatura infantil permeia o trabalho na Educação Infantil. Em suas falas, há clareza do quanto às crianças pequenas percebem, desde cedo, o universo dos códigos que estão ao seu redor: elas podem, ainda, não decifrá-los, mas à medida que vão interagindo com eles, vão criando sentidos diversos e singulares. Por isso, é de extrema importância a exploração das percepções e das hipóteses relacionadas às hipóteses que as crianças criam sobre o “lido”. O processo que se estabelece quando se dialoga com a criança e se instiga à formulação de suas próprias ideias em relação ao que está sendo apreciado é fundamental.

A partir disso, compreendo que, no espaço da Educação Infantil, as crianças não buscam livros para aprender, mas aprendem com eles. E, assim, aprendem sobre si, sobre os outros e sobre as vivências. Kaercher (2011) define a literatura infantil como “arte que usa a palavra como linguagem expressiva e como tal deve ser trabalhada. Mais do que um modo de cognição, a literatura é um alimento para alma” (KAERCHER, 2011, p. 135).

A fala das professoras sobre o conceito de literatura, me permite pensar outros elementos, sobretudo quanto à importância de fazer das práticas de leitura algo realmente prazeroso e gratificante para a criança. Não podemos esquecer que a criança nesta faixa etária vive a fase do pensamento lúdico e mágico. Por isso a importância de iniciar um trabalho consistente com livros já na Educação Infantil, pois, além de aproximar as crianças do mundo da leitura, esse trabalho permite alimentar o imaginário e incorporar a experiência da

literatura com o brincar, o fantasiar, o questionar, pois é a forma utilizada pela criança para conhecer e explorar sua realidade e construir seus conhecimentos.

Diante do exposto, pode-se dizer que a porta de entrada para que o aluno encontre na literatura uma fonte de prazer é a valorização da própria literatura por parte das educadoras. O incentivo, o estímulo e o exemplo são as peças fundamentais para formar leitores que buscam a leitura pelo hábito e pelo prazer. Ler histórias para os alunos, por exemplo, é uma atividade que proporciona prazer, pois, “uma história é feita, na cabeça do ouvinte, pela construção de expectativas, frustrações, reconhecimentos e identidades” (SISTO, 2005 p. 23).

Nesta perspectiva, vale ressaltar que, durante a entrevista, a professora Rosa e a professora Tatiana trouxeram um importante aspecto:

Quando vou escolher um livro diferente para realizar uma contação, costumo levar os autores que eu gosto muito, acho que a gente sempre acaba “puxando a brasa” pelos nossos autores, e deixo isso bem claro aos alunos, que escolhi este livro porque eu adoro.
(Professora Rosa)

Sempre que conto uma história, procuro seguir o livro, para que os alunos saibam que aquela história veio de um livro, escrito por tal pessoa e ilustrado por tal pessoa. Também procuro contar de onde o livro surgiu, se retirei da biblioteca, se pedi emprestado a alguém, ou se trouxe da minha casa, da minha coleção pessoal. Os alunos gostam muito de trazer livros de casa para lermos na hora da rodinha, então, eu procuro fazer o mesmo, trazer livros do meu gosto, para que eles saibam que eu leio livros e que tipos de livros.
(Professora Tatiana)

As falas destacadas nos permitem sublinhar, mais uma vez, a necessidade quanto à clareza da responsabilidade da escola no desenvolvimento do gosto pela leitura dos alunos. Mais precisamente, é preciso que a professora ou o professor atue, efetivamente, como mediador, que comente sobre suas próprias leituras também, mostre alguns dos seus livros, se alimente de estratégias, incluindo, na hora da contação, o entusiasmo, a paixão e a sensibilidade pela literatura. Kaercher (2001) retrata que estes são ponto cruciais na e para a literatura. Formar crianças que gostem de ler e que vejam na leitura e na literatura uma possibilidade de divertimento e de aprendizagens, implica que precisamos também nós, adultos, ter uma relação especial com a literatura e a leitura. Se não for assim, como conseguiremos convencer as nossas crianças a fazer algo que nós mesmos não julgamos importante? Como retrata Silveira (2005), o professor não leitor não faz leitores, o professor

não leitor crítico, não faz leitores críticos. Kaercher (2001) mostra, inclusive, as múltiplas facetas que, como professoras e professores, podemos estabelecer com a leitura: “precisamos gostar de ler, ler com alegria, por diversão; brigando com o texto, discordando, desejando mudar o final da história, enfim, costurando cada leitura, como um retalho colorido, à grande colcha de retalhos – colorida, significativa – que é a nossa história de leitura” (KAERCHER, 2001, p. 83).

Além disso, para que este prazer pela leitura seja concretizado, o contato das crianças com os livros infantis precisa ser frequente em sala de aula, não somente nos momentos de “contação”. Os livros precisam estar à disposição das crianças, para que elas possam tocá-los, lê-los, a hora que desejarem e mediante suas próprias escolhas. Sobre este aspecto, os RCNEI indicam que:

A importância dos livros e demais portadores de textos é incorporada pelas crianças, também, quando o professor organiza o ambiente de tal forma que haja um local especial para os livros, que seja aconchegante e no qual as crianças possam manipulá-los e "lê-los" seja em momentos organizados ou espontaneamente. As crianças, desde muito pequenas, podem construir uma relação prazerosa com a leitura (BRASIL, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 1998, p.135).

Indo ao encontro do que foi retratado no RCNEI, destaco a fala da professora Tatiana:

Na sala de aula, temos os momentos de manusear o livro. Quando acaba uma atividade, na hora do brinquedo ou na hora da saída, os livros ficam à disposição para que os alunos possam ver, ler e contar histórias entre si. (Professora Tatiana)

Desenvolver, portanto, trabalhos de incentivo à leitura é tarefa primordial na etapa de Educação Infantil. Para que isso ocorra, é preciso uma conscientização geral da importância da criação de leitores críticos, curiosos e investigativos. Somente desta forma, a leitura passará a ser vista como um hábito prazeroso, e não como uma obrigação.

5.2 “Eu levo livro”: sobre como a literatura infantil é abordada em sala de aula

Nas entrevistas realizadas com as educadoras, quando questionadas sobre o tema desta categoria analítica, as respostas apontaram uniformemente para dois aspectos: o primeiro

deles referente ao uso da literatura infantil na sala de aula; o segundo aspecto referente ao uso, na escola, de maneira mais ampla.

Ao conversar com as professoras sobre o primeiro aspecto apresentado, foi possível observar uma semelhança entre as quatro entrevistadas: elas utilizam a literatura infantil principalmente para contemplar um projeto temático. Considera-se que duas professoras entrevistadas utilizam os livros infantis a partir da temática previamente escolhida, onde o livro passa a ser um acessório de informação do projeto. Já as outras duas professoras utilizam o livro para a construção de um projeto literário.

Estamos trabalhando o projeto “cada letra uma surpresa”, onde, a partir de livros da literatura Infantil, vou apresentando uma letra do alfabeto, e há uma surpresa em cada letra. Essa semana eu levei aos alunos uma história de animais, onde o principal personagem era um macaco, e assim apresentei a letra M. No final da história, eles ganharam um macaco que gira num palitinho. E assim vou fazendo com todas as letras do alfabeto e, o tempo todo, a literatura está aliada. (Professora Sara)

Agora, por exemplo, estamos trabalhando sobre os animais então, uma vez por semana, eu levo um livro sobre a temática dos animais e assim durante toda a semana vamos retomando o livro e conversando sobre diferentes animais. E o livro fica sempre ao alcance dos alunos durante esta semana. (Professora Rosa)

Ao dialogar com as professoras sobre o segundo aspecto apresentado, as respostas também foram praticamente as mesmas. Os alunos, uma vez por semana, retiram livros da biblioteca escolar para lerem em suas casas. Porém, ao serem perguntadas como funciona a rotina da retirada do livro na biblioteca escolar, duas respostas fizeram referência a um projeto literário desenvolvido pelas escolas. Em um dos casos, o projeto chama-se “Leiturando” e funciona da seguinte maneira:

Os alunos retiram livros da biblioteca uma vez por semana, levam o livro para casa, realizam a leitura junto com algum familiar e, em sala de aula, registram algo como uma “ficha de leitura”, onde o aluno pode optar por contar o que conta a história lida, contar algo que chamou a atenção, realizar um desenho ou contar algum sentimento que surgiu durante a leitura. (Professora Eduarda)

Reconheço, assim, nas propostas das professoras, que há traços bastante precisos acerca da *pedagogização* em suas práticas de trabalhar o livro – neste caso, com alguma justificativa

ou com uma preocupação de atrelar a leitura a uma atividade ou a um conteúdo programático (prévio ou mesmo posterior à apresentação desse conteúdo). Silveira (2007) nos permite entender, sobre o termo, um aspecto fundamental: aquele que incide na pedagogização como conformação, pautada até mesmo na prática da contação. Nas palavras da autora,

a pedagogização que o espaço escolar imprime à narrativa oral pode ser vista nas conversas que o/a contador/a de histórias com muita frequência realiza com as crianças após a contação; nelas, é frequente que se questionem e/ou enfatizem as mensagens da história. Também há uma grande preocupação com as atividades de “enriquecimento” da contação de histórias, dentro daquela regra informal da cultura escolar, pela qual não pode ocorrer, naquele ambiente, qualquer atividade gratuita, sem registro, sem um sinal visível, comprobatório de que a atividade foi realizada. (SILVEIRA, 2007, p. 7).

Neste sentido, pergunto: por que se precisa tanto, sempre, “dar a sua opinião” sobre uma história? Abramovich (2005) nos faz refletir que dar uma opinião pode não significar nada, não exigir nada, além de um comentário superficial, epidérmico, ou ser um jeito de agradar e corresponder à expectativa do adulto (que já, a criança sabe, ele tem uma opinião formada sobre aquele livro ou aquele autor). Embora o livro seja dirigido à criança, ele é de invenção e intervenção do adulto, que o utiliza para transmitir instruções do ponto de vista que ele (ou a sociedade) julga útil à formação de seus leitores.

O que ocorre é que o caráter “pedagógico”, no sentido literal, das mais diferentes formas – na escolha, na contação, na composição das práticas pedagógicas – parece ser a hierarquicamente mais valorizado e, assim, utilizado como forma preponderante de leitura destinada às crianças. Mais uma vez, repito que se trata de uma leitura que nos oferece o mundo como algo já pensado, como um mero objeto de transmissão. O professor, com o mero mediador de uma “transmissão pedagógica”, entrega-se a essa transmissão, caracterizando-a como sua verdade. Larrosa (2000) considera esse caráter como uma forma de conduzir a existência humana sem inquietá-la, sem colocá-la em questão, sem levá-la a além de si mesma. Com efeito, e não por acaso, fortalecem-se modos de ser da literatura na escola, de modo mais amplo, aquele calcado em práticas estanques e fragmentadas: “dá a ler, estabelece o modo de leitura, tutela a leitura e a avalia” (LARROSA, 2000, p.130).

Por isso, acredito que o importante depois da leitura, não é saber *exatamente* o que as crianças entenderam do texto (o que geralmente corresponde a um jogo de “certo” e “errado” – sendo o “certo” a visão do adulto), mas sim o que elas pensaram do texto, o que elas sentiram a partir do texto, até onde eles foram capazes de chegar *partindo* do texto. Assim, pode-se dizer que

o objetivo não é deixar terminado pelo dito, mas in-de-terminar aquilo que dá o que dizer, aquilo que fica por dizer. In-de-terminar é não terminar e não de-terminar. Por isso, ler é recolher-se na indeterminação do dizer: que não haja um final nem uma lei para o dizer, que o dizer não se acabe nem se determine (LARROSA, 2000, p.142).

Determinar uma leitura, um conteúdo, uma aprendizagem: em que isso amplia, acrescenta, faz a criança crescer como leitora crítica? Isso, de fato, não seria o que se chama de respirar, andar, caminhar no tempo, no ritmo, que cada história leva e pede de cada leitor. Os mais variados recursos para “determinar” a leitura ainda parecem fazer algum sentido (como sugere uma das professoras). No entanto, pergunto: qual o objetivo mesmo de pedir que todos os alunos respondam as mesmas questões, em que se solicita um resumo e uma “compreensão de texto” (expressão, por vezes, tão enigmática quanto intransponíveis às crianças)? Sobre este ainda frequente recurso, Abramovich (2005) afirma:

Essa ficha tão bitolada e tão bitoladora, tão padronizada, tão igual para todos os alunos, como poderá ajudá-los a perceber o que significa cada leitura? Ao invés de constatar se decorou o nome ou como se veste uma ou outra personagem, nesta ou naquela situação específica, nesta ou daquela página (como se isso tivesse qualquer importância efetiva), por que não trabalhar com tudo o que uma história (seja boa ou má, como qualidade, como ideia, como proposta etc.) possibilita? Com as emoções que ela provocou, com as sensações que mobilizou, com o alívio sentido, com a tristeza ou a alegria que desencadeou, com os horizontes que abriu ou com as portas que fechou? Por que tornar a leitura asséptica e impessoal??? (ABRAMOVICH, 2005, p.143).

Ainda sobre isso, Abramovich (2005) indica que, “se ler for mais uma lição de casa, a gente bem sabe no que é que dá... Cobrança nunca foi passaporte ou aval pra vontade, descoberta ou pro crescimento de ninguém...” (ABRAMOVICH, 2005, p. 148). Ao contrário, Sisto (2005) permite pensar que quando a história contada vem em função de instaurar um espaço lúdico, ela pode gerar outro tipo de expectativa: não mais a da cobrança, mas a do encantamento.

5.3 “Pra ter cuidado com o mundinho”: critérios e finalidades de escolha dos livros infantis

Como já referido, frequentemente, são os adultos quem oferecem a literatura às crianças, assim como são eles quem avaliam os títulos conforme seus critérios próprios de escolha, sobre o que pode ou não, deve ou não ser destinado a elas. A visão adulta não

permite, muitas vezes, que a criança escolha aquilo que desperte nela algum interesse. Quanto a isso, Abramovich (2005) afirma que “o critério de seleção é do narrador... e o que pode suceder depois depende do quanto ele conhece suas crianças, o momento em que estão vivendo, os referenciais de que necessitam e do quanto saiba aproveitar o texto (enquanto texto e enquanto pretexto)”. (ABRAMOVICH, 2005, p. 20)

Analisado as entrevistas, foram reconhecidos alguns critérios utilizados pelas professoras para escolherem os livros de literatura infantil. A professora Rosa indicou que procura escolher os livros que sejam adequados à faixa etária dos alunos, “que não sejam muito longos”, pois poucos alunos ficam “concentrados”. Ainda assim, ela afirma que, para a escolha dos livros, é importante que eles “transmitam algum tema específico” que ela queira passar a eles. Já a professora Sara diz que procura histórias que sejam “interessantes às crianças”, sobretudo quando elas vão ao encontro do que a turma esteja apresentando no momento. A professora Tatiana procura escolher “boas histórias que tratem sobre o tema que a turma está trabalhando”. Assim, elas afirmam que, geralmente, escolhem os livros para discutir temas como “o respeito, a amizade, as boas ações, etc”. Por fim, a professora Eduarda diz escolher “a partir da situação que precisa ser abordada na sala de aula”.

Fica claro, nas respostas das quatro professoras entrevistadas, que as histórias infantis são escolhidas, novamente, pelo pressuposto pedagógico. Suas finalidades, portanto, em grade medida, são as de “resolver problemas” da sala de aula, ensinar as crianças a agirem “corretamente”, ensinar um conteúdo a partir de um livro, transmitir padrões de comportamento, entre outras finalidades formativas, morais, disciplinares.

É importante salientar a dinâmica que essa função pedagógica acaba acionando e provocando, também na qualidade de critérios que as próprias crianças acabam por compor sobre seus modos de ver e sentir a literatura e suas funções. Ou seja, as crianças observam os pontos moralizadores nas obras e as avaliam como questões positivas, que devem ser incorporadas tanto como por elas, como por outros materiais. Percebemos isso na fala de algumas professoras:

Tenho uma turma numerosa (20 alunos), então, algumas coisas em relação às regras de convivência estavam bem complicadas, Por isso trouxe o problema através da literatura, já que é algo que os alunos gostam muito e prestam muita atenção, interagem o tempo todo. E desta forma eles fazem relações com o que a história trouxe e com o que estamos vivendo em sala de aula. (Professora Eduarda)

Quando a turma tem algum conflito, levo uma história para desenvolver o assunto, pois a criança acaba fazendo uma referência, acaba buscando alguma comparação com o que a gente vive ou o que está acontecendo na nossa sala. Por exemplo, quando vamos trabalhar as questões do meio ambiente, tem histórias que se colocam super bem a isso, ao cuidado do mundinho, então assim eles veem o mundinho como um personagem que ‘faz’ eles quererem cuidar. (Professora Tatiana)

Assim, analisando as falas das professoras, entende-se que o livro traz impactos concretos nas formas de ser e pensar das crianças. Justamente por isso, o investimento nestes impactos parece privilegiar práticas destinadas a moldar identidades, sentimentos, práticas sociais e condutas. Como se observou a partir da produção de dados, constatou-se que as professoras, por meio dos livros infantis, oferecem conteúdos, temáticas e a conformação das crianças – e o quanto isso é tido como os principais critérios e finalidades das escolhas das obras.

No entanto, pode-se dizer que o investimento nesses “impactos” poderia ser outro. Como já referido, compreendo que os livros infantis seduzem as crianças pela curiosidade que podem despertar – e isso em dimensões distintas, ainda que complementares: da história que portam, do formato que assumem, das imagens que trazem, enfim, das múltiplas possibilidades emotivas, inventivas, ficcionais, imaginativas que eles podem desenvolver. Fazendo uso destes aspectos em sua complexidade, pode-se dizer que, quanto mais lúdico e imaginativo for o livro infantil, melhor será seu impacto na formação de leitores e nas suas aprendizagens.

Gostaria de destacar aqui que não apenas a visão pedagogizante ganhou lugar nas entrevistas. Ao analisar as respostas de duas professoras entrevistadas (aquelas mais experientes), foi possível perceber um elemento singular na escolha dos livros infantis, que diferem de um uso imediato e linear. Elas utilizam também como critério o “pressuposto literário”.

Há também o momento do lazer, do lúdico, onde levo histórias diferentes, que suscitem a fantasia, estimulem o pensar, o criar em cima da história, que tragam elementos engraçados, rimas e brincadeiras; que despertem o interesse pela parte literária do livro infantil. (Professora Tatiana)

Procuo levar histórias rimadas, histórias que eles possam ir fazendo relações rápidas, pois eles gostam bastante. Cuido muito a qualidade das histórias: que possam ser histórias ricas, e não muito curtas ou muito estanques; que eles possam ir além da história, imaginar outras coisas através delas. (Professora Eduarda)

O que surpreende é que estas falas são das professoras mais experientes na atuação em sala de aula, que já estão formadas há algum tempo (e, portanto, já há algum tempo distantes dos bancos escolares). As professoras que possuem pouca experiência (as formandas em pedagogia) defendem a ideia da literatura infantil apenas pela intenção pedagogizante. Ainda que sejam amostras bastante restritas, as colocações das professoras menos experientes, mas ainda alunas de um curso de pedagogia de uma universidade pública, nos trazem questões que mereceriam desdobramentos quanto à formação da profissional atuante em Educação Infantil – sobretudo no que concerne às concepções mais tradicionais as quais, mesmo tendo sido expostas a múltiplas leituras e discussões teóricas, parecem ainda persistir.

6 FELIZES PARA SEMPRE... SERÁ?

O que a literatura faz é o mesmo que acender um fósforo no campo no meio da noite. Um fósforo não ilumina quase nada, mas nos permite ver quanta escuridão existe ao redor (FAULKNER apud ITURBE, 2016, p. 2).

Os estudos realizados neste trabalho, que abordou como tema a literatura infantil enquanto recurso pedagógico, possibilitou a discussão de diversos aspectos. Primeiramente, sobre o próprio tema da literatura e dos usos que podemos fazer dela no espaço escolar. Por meio dos relatos de quatro professoras atuantes na Educação Infantil, foi possível compreender que o livro infantil é escolhido a partir da importância definida pela professora. As professoras escolhem as obras que acham “adequadas” ao perfil da sua turma, colocando em questão os aspectos que precisam ser melhorados. Constatou-se que os principais argumentos estavam associados ao intuito de “ensinar” o leitor, transmitindo, geralmente, valores normativos, disciplinares, didáticos. Assim, ficou claro que as educadoras escolhem as narrativas pelo ponto de vista que elas julgam úteis a formação das crianças – sendo que por “útil” se entende algo imediatamente palpável, aplicável.

O segundo aspecto, derivado do primeiro, reitera a importância de proporcionar às crianças a experiência de conhecer a literatura infantil e todas as possibilidades que ela nos traz. Dizendo de outro modo, trata-se de deixar um pouco de lado as questões pedagógicas e pensar a literatura pela intenção artística, desenvolvendo um trabalho que reconhece na criança a capacidade de pensar, de produzir, de agir e criar por si mesma.

Acredito que, em grande parte, o objetivo da pesquisa foi alcançado. Esta investigação problematizou a escolha dos livros infantis pelo pressuposto pedagógico, buscando compor discussões que não apenas dessem a ver o sentido de “pedagogização” que atravessa as concepções de literatura infantil das docentes, como que nos permitissem traçar outras bases para a dinamização dos livros em sala de aula. Considero a melhoria deste processo como um grande desafio da educação, pois a experiência prazerosa de ler, ouvir histórias, manusear o livro atentando para o lúdico, para a arte, para a imaginação, merece ser enfatizada pelas professoras da Educação Infantil.

A prática de leitura sem um compromisso com o conteúdo a ser transmitido ou sem a função de ensinar seus sujeitos como fim último, deve ser vista com respeito para que conquiste um olhar atento e sensível; para que se possa, cada vez mais, levar para os alunos histórias onde eles encontrem condições para viajar pelo mundo da fantasia, descobrindo e

redescobrimos lugares, conhecendo culturas e curiosidades, refletindo, criando, fantasiando, indo aonde só o universo da literatura infantil poderia nos levar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: Gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 3. Brasília: 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUSATTO, Cléo. **Contar & encantar** – Pequenos segredos da narrativa. Petrópolis-RJ:Vozes, 2003.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil**: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. 3 ed. São Paulo: Paulus, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: Teoria, análise e didática. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1994.

ITURBE, Antonio G.. **A Bibliotecária de Auschwitz**. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2016.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. E por falar em leitura... In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva (Orgs.). **Educação Infantil**: pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 68-87.

_____. Literatura infantil e Educação Infantil: Um grande encontro. In: Universidade Estadual Paulista. Pró-reitoria de Graduação. **Caderno de formação**: didática dos conteúdos formação de professores. v.3. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 135-142. Disponível em:

<http://www.academia.edu/9606815/Caderno_de_formação_Formação_de_Professores_Educação_Infantil_Princípios_e_Fundamentos_volume_3>. Acesso em: 03 jun. 2016.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: Danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga Neto. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

RAMOS, Anna Claudia. **Nos bastidores do imaginário**: criação e literatura infantil e juvenil. São Paulo: DCL, 2006.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Flagrantes de contações de história em espaço educativos gaúchos. In: **16 . Congresso de Leitura do Brasil**, 2007, Campinas. Anais do 16 COLE. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2007. v. 1 p. 1-9. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss07_05.pdf>. Acesso em: 07 maio. 2016.

_____. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, Marisa Vorraber et al. **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. Cap. 6. p. 105-128.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Curitiba: Positivo, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.