

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FRANCILDA CASSIA CORRÊA

**A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A
FORMAÇÃO DE LEITORES**

Goiânia
2021

Processo:
23070.027441/2021-63Documento:
2129175UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): Francilda Cassia Corrêa

Título do trabalho: A importância da literatura na Educação Infantil e a formação de leitores

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;

Processo: 23070.027441/2021-63 Documento: 2129175

- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Cynthia Maria Jorge Viana, Professora do Magistério Superior**, em 13/06/2021, às 21:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **FRANCILDA CASSIA CORREA, Discente**, em 14/06/2021, às 11:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2129175** e o código CRC **E34B475F**.

FRANCILDA CASSIA CORRÊA

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Psicologia da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Cynthia Maria Jorge Viana

Goiânia
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Correa, Francilda Cassia

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A
FORMAÇÃO DE LEITORES [manuscrito] / Francilda Cassia Correa. -
2021.

46 f.

Orientador: Profa. Dra. Cynthia Maria Jorge Viana.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia,
2021.

1. Infância . 2. Literatura. 3. Escola. 4. Formação de Leitores. 5.
Práticas Literárias. I. Jorge Viana, Cynthia Maria , orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos dez dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e um iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “A importância da literatura na Educação Infantil e a formação de leitores”, de autoria de Francilda Cassia Corrêa do curso de Graduação em Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pela profa. Dra. Cynthia Maria Jorge Viana (orientadora FE/UFG) com a participação da professora membro da Banca Examinadora: profa. Dra. Mona Bittar (FE/UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 9,0 (nove), tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Cynthia Maria Jorge Viana, Professora do Magistério Superior**, em 10/06/2021, às 20:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mona Bittar, Professor do Magistério Superior**, em 10/06/2021, às 22:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **FRANCILDA CASSIA CORREA, Usuário Externo**, em 12/06/2021, às 11:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2125589** e o código CRC **AA84F6F5**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por mais essa conquista e por ter segurado em minha mão em todos os momentos que mais precisei.

Aos meus queridos pais Gustavo e Genilda, que aos meus dois meses de vida me receberam em seu lar e me legitimaram como filha sempre e acreditaram em minha transformação a partir dessa graduação. À minha mãe biológica Ilda Izabel que me deu a oportunidade de vir ao mundo e sempre torceu por mim mesmo que de longe, apesar de nossa não convivência.

Às minhas amadas filhas Jessika e Julliany por terem me feito alcançar todos os objetivos podendo ser mãe, amiga e hoje também avó. Me sinto realizada e grata pelo amor que elas me dedicaram desde o nascimento, sendo compreensivas e companheiras em todos os momentos, me falando palavras de esperança e de estímulos, mesmo quando eu “surtava” dizendo que iria abandonar o curso de Pedagogia. As duas eram enfáticas em dizer que eu era capaz e que deveria seguir em frente. Hoje se eu cheguei até aqui agradeço ao companheirismo de nossa “família de três”, que era assim que a Jessika dizia.

Aos meus genros, Marcos Mota e Matheus Fidalgo, pelo amor e paciência dedicados a mim e minha família e por estarem na torcida pelo melhor da vida a todos nós.

Aos meus irmãos Gustavo Junior, Mauricio e Daniela por me apoiarem e me incentivarem. Sempre estiveram ao meu lado me dando força para seguir em frente fortalecendo a minha fé. A todo momento acreditaram que eu seria capaz de concluir minha graduação.

À minha avó Carminda que hoje, com seus 94 anos de vida, será sempre meu exemplo de mulher e de luta. Foi a primeira mulher da família a me ver e me desejou como neta com todo amor de seu coração. Avisou minha mãe, sua filha Genilda e ao seu genro Gustavo Correa, que havia encontrado uma criança, uma menina para eles adotarem, pois até aquele momento minha mãe ainda não havia conseguido engravidar. Então resolveram adotar uma criança e eu fui a felizarda. Gratidão, vó Carminda, sempre.

À minha cunhada Narjara Camila pelas orações pois ela estava sempre na torcida para que eu concluísse o curso de Pedagogia. Também pelo apoio com as cópias que me fornecia quando mais precisei, para que eu conseguisse estudar melhor os textos trabalhados pelos professores, nesse momento difícil de ensino remoto, momento esse em que as empresas de xerox estavam fechadas por causa da pandemia e que minha condição financeira entrou em um momento turbulento.

À minha cunhada Andreia, professora e diretora de Escola da RME de Goiânia, que me incentivou desde o início do curso, com indicações de leituras, principalmente, os livros de Paulo Freire, da Magda Soares e de outros autores. Ela dizia que iria acrescentar bastante em minha caminhada na Pedagogia. Contribuiu muito com as cópias de textos, pois minha dificuldade em ler pelo computador ou celular era grande. Sou grata por seu apoio, seu incentivo e, principalmente, por sua paciência de me ouvir quando tinha alguma dúvida e de colaborar com livros os quais foram de grande ajuda durante todo curso.

À minha sogra e professora, graduada em Letras, hoje aposentada, Maria Nice que sempre me motivou a estudar Pedagogia. Talvez o fato de ela ter trabalhado longos anos de sua vida com crianças fez com que ela me incentivasse a cursar Pedagogia. Gratidão ao seu apoio afetivo, financeiro e emocional por todos esses nossos anos juntas. Eu que a substituí tantas vezes em aulas quando ela ainda lecionava, mesmo sem ter o Ensino Médio, hoje estou finalizando este curso, após uma grande caminhada.

À toda minha família, cunhados e cunhadas, padrinho e madrinha, minhas tias e tios, primas e primos, sobrinhos e sobrinhas, em especial meu sobrinho neto Joel e à minha neta Maya, pois é neles que busco força para seguir em frente. Também gostaria de homenagear meu tio Neto, que Deus levou durante essa minha trajetória na Universidade.

Às minhas amigas professoras que trabalharam comigo na Escola Estadual de Tempo Integral Professora Lousinha Carvalho, na cidade de Goiânia, no setor Criméia Oeste. Elas foram grandes incentivadoras que me motivaram de forma carinhosa e sensível, e mostraram o melhor caminho para contribuir para educação de nosso país.

Às minhas colegas de trabalho do CMEI São Pio X da RME, o qual hoje faço parte e trabalho como auxiliar de atividades na Educação Infantil. À diretora Sylvia e em especial à professora e coordenadora Maribel que desde que eu adentrei nessa instituição sempre me dirigia palavras de incentivos relacionadas ao curso de Pedagogia e sempre me motivava nas leituras e pesquisas.

A amigos que conquistei na Universidade e pela vida a fora, e que com palavras de esperança me deram força para sustentar as dificuldades as quais passei durante o curso, dos medos do ir e vir da Universidade, do sentir incapaz de finalizar.

À minha professora e orientadora Cynthia Maria Jorge Viana, que com sabedoria me “forçou” a acreditar em mim nos momentos em que eu sentia que não seria capaz. Suas cobranças me fizeram ir além do que eu não sabia que poderia. Gratidão por me entender, me incentivar e me dar a oportunidade de me fazer chegar lá para alcançar objetivos que um dia eram apenas sonhos e que hoje se transformaram em realidade. Através de suas orientações, indicações de autores e correções fui trilhando meu novo caminhar.

Aos professores do curso de Pedagogia da UFG que estiveram presente em toda a minha formação. Todas as disciplinas contribuíram com o conhecimento adquirido durante minha graduação. A cada professor e professora dedico minha gratidão por sempre agirem com sabedoria e cuidado no que fazem, unindo profissionalismo e amizade para caminhar juntos aos seus alunos. Seus ensinamentos serão eternos, cada palavra de apoio e carinho dita por cada um desses professores serão significantes e ficarão marcadas para sempre.

À professora de Estágio Luciana Ponce, que com sua dedicação e seus ensinamentos, resumiu todo o aprendizado do curso. Gratidão até mesmo pelas caronas que nos dava para facilitar a volta para casa, pois o campo de Estágio era longe da faculdade.

Aos professores que já não estão mais entre nós. Deixo aqui registrado minha homenagem póstuma ao professor Wanderley Junior e à professora Maria Emília, que estarão sempre em meu coração. Espero que estejam espalhando amor aí no céu, assim como espalhavam por aqui através da educação. Obrigada.

Aos colegas que me acompanharam nesta graduação – contando que tranquei o curso três vezes – venho aqui agradecer todo o acolhimento e companheirismo que compartilhamos durante todo esse tempo passado na Universidade Federal de Goiás. Raimunda, Adélia, Edina, Marília, Vitor, Ronaldo, Caroline, Jéssika, Maria, Patrícia, Rafaela, Natália, Euvani, Fernanda, Anna Klaudia, Letícia, Vilsiane, Dinara, Vanessa, Kamilla, Valcir, Anderson, Samira, Gabriel, Mirian e outros. Quero dizer que minha gratidão é imensa pelo apoio de cada um dentro de cada momento que passamos juntos, principalmente, nos momentos de encontro com pão de queijo e café na cantina.

Por último, agradeço a professora Mona Bittar pelo carinho e pela disponibilidade em examinar e avaliar este trabalho.

RESUMO

O presente trabalho desenvolve-se como uma pesquisa bibliográfica e tem o intuito de discutir a relação entre a literatura infantil e a educação. Por muitas vezes, quando se fala em literatura na escola, logo se pensa em uma ferramenta para auxiliar na apreensão de conteúdos relacionados à língua portuguesa ou como uma forma de se ensinar códigos morais. Esse trabalho pretende refletir sobre a literatura como expressão artística e como ela pode estar na escola e ser oferecida aos educandos respeitando essa visão. O primeiro capítulo discute, a partir das contribuições de Ariès (1986), a infância como a conhecemos hoje e, com Lajolo e Zilberman (2007), reflete sobre o surgimento da literatura voltada às crianças e como esta nasceu com o caráter de ser um produto para ser consumido por elas e como instrumento de moralização, até constituir-se como um gênero literário específico. No segundo capítulo, discute-se, a partir de Valdez (2018), as possibilidades e potencialidades da literatura na vida das crianças, apresentando o livro de maneira prazerosa e significativa. Também são discutidas, seguindo artigos de Martins e Souza (2015), Sousa (2016), Barbosa, Formiga e Inácio (2015) e Anjos e Vieira (2015), as adequações necessárias e as práticas pedagógicas para se trabalhar efetivamente a literatura em sala de aula, apresentando aos educandos esta forma de arte da melhor maneira possível, já que para muitas crianças, o contato com a literatura acontece de maneira mais significativa na escola.

Palavras-chave: Infância. Literatura. Escola. Formação de leitores. Práticas literárias.

ABSTRACT

This paper is developed as a bibliographical research and aims to discuss the relationship between children's literature and education. Many times, when literature is mentioned at school, people think of it as a tool to help the apprehension of contents related to the Portuguese language or as a way to teach moral codes. This paper intends to reflect on literature as an artistic expression and how it can be offered to students at school, respecting this vision. The first chapter discusses, based on the contributions of Ariès (1986), childhood as we know it today and, with Lajolo and Zilberman (2007), they reflect on the emergence of literature aimed at children. The first chapter of this study discusses, based on the contributions of Ariès (1986), childhood as we know it today and, with Lajolo and Zilberman (2007), reflections on the emergence of literature aimed at children. In this perspective, how it was created to work as a product to be consumed by them, as well as an instrument of moralization until it became a specific literary genre. The second chapter discusses, based on Valdez (2018), the possibilities and potentialities of literature in children's lives, presenting the book in a pleasurable and meaningful way. Also discussed, following articles by Martins and Souza (2015), Sousa (2016), Barbosa, Formiga and Inácio (2015) and Anjos and Vieira (2015), the necessary adjustments and pedagogical practices to effectively work literature in the classroom, presenting to the students this art form in the best possible way, since for many children, the contact with literature happens in a more meaningful way at school.

Keywords: Childhood. Literature. School. Formation of readers. Literary practices.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - INFÂNCIA E LITERATURA INFANTIL: A CONSTITUIÇÃO DO SENTIMENTO DE CRIANÇA E O POTENCIAL DA LITERATURA.....	17
CAPÍTULO 2 - LITERATURA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	28
2.1 A GARANTIA DE ACESSO DAS CRIANÇAS À LITERATURA INFANTIL.....	28
2. 2 LITERATURAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DE LEITORES	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS.....	45

INTRODUÇÃO

Sem sombra de dúvidas é muito significativo o papel do profissional da educação enquanto mediador da leitura, utilizando várias literaturas infantis. A prática de leitura na Educação Infantil é uma atividade importante para o desenvolvimento da criança e um incentivo para que ela se interesse pelo livro e pela leitura. Estudar e entender como e quais as práticas pedagógicas podem contribuir para a formação de leitores e para o incentivo de leitura na Educação Infantil possibilita entender a importância da literatura como expressão artística e área do conhecimento.

O Artigo 6º da Constituição Federal de 1988 estabelece que: “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). É importante ressaltar que esse ponto da Constituição apresenta a evidência de uma concepção do direito à educação integral, reconhecendo que a educação tem um compromisso com a formação e com o desenvolvimento humano global. Essas concepções de infância e de criança são apresentadas e reafirmadas nas DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil). Em seu artigo 4º tem-se que:

[...] a criança considerada centro do planejamento curricular é definida 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).

O trabalho com a literatura na Educação Infantil deve unir entretenimento, instrução e prazer, desenvolver capacidades de emoção e admiração, enriquecer as experiências afetivas e sociais infantis. A literatura na Educação Infantil produz um contínuo questionamento a respeito de estratégias para levar as crianças aos diversos gêneros textuais e literários, abrindo as portas ao conhecimento da diversidade dos textos escritos, oportunizando que cada criança adquira seu gosto pessoal e dando mais segurança ao trabalho de formação de leitores infantis.

O objetivo desse trabalho é apontar o que é literatura infantil e sua relação com a educação, relacionando-a a práticas pedagógicas para melhor alcançar os educandos. O trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa que tem como princípios a revisão da bibliografia sobre o tema, baseado na metodologia qualitativa. Segundo Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é:

[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes nos textos. (p. 122).

A metodologia é o encaminhamento da pesquisa. Ela vai guiar e explicitar os caminhos escolhidos pelo pesquisador para a execução do seu trabalho. Partindo do pressuposto acima, bem como dos objetivos propostos, da natureza do objeto pesquisado e dos procedimentos possíveis, essa pesquisa desenvolveu-se da seguinte forma: pesquisa bibliográfica a partir de base de periódicos em que se buscou material teórico sobre o conceito de infância e da literatura infantil, além de artigos que tratam da literatura no contexto escolar. As principais fontes teóricas estudadas foram: Ariès (1986), Lajolo e Zilberman (2007), Valdez (2018), Martins e Souza (2015), Sousa (2016), Barbosa, Formiga e Inácio (2015) e Anjos e Vieira (2015).

No primeiro capítulo, apresenta-se a noção moderna de infância e a de literatura infantil. Com o auxílio de Ariès (1986) e Lajolo e Zilberman (2007) é discutido o surgimento de instituições no final da Idade Média, com o advento do capitalismo. A infância, assim como a família e a escola, nasceu como ferramenta de manutenção dos ideais capitalistas, e na esteira da criação da noção moderna de infância, tem-se uma literatura voltada para esse novo público. Valdez (2018) é citada nesse capítulo para se debater o papel de humanização que a literatura pode ter na vida de uma criança.

No segundo capítulo são discutidas práticas pedagógicas de promoção aos livros e como elas podem auxiliar os educandos a se apoderarem destes como expressão artística. Martins e Souza (2015), Sousa (2016), Barbosa, Formiga e Inácio (2015) e Anjos e Vieira (2015) são mencionados na discussão para se pensar caminhos que auxiliem a literatura infantil a ganhar espaço nas práticas

pedagógicas, incentivando a formação de novos leitores, sem perder a sua dimensão artística para ser utilizada apenas como ferramenta didática.

Nesse sentido, esse trabalho tem a intenção de discutir a importância que a literatura infantil tem na formação da criança. Quando falamos em formação, não estamos nos referindo apenas a formação escolar, embora boa parte deste trabalho seja voltado para a discussão da literatura na escola. A análise que é feita se refere à formação humanizada de leitores e o entendimento da arte literária. A relevância desse trabalho reafirma o debate, em outros tempos, que ressalta a importância da literatura na Educação Infantil e a formação de leitores.

CAPÍTULO 1 - INFÂNCIA E LITERATURA INFANTIL: A CONSTITUIÇÃO DO SENTIMENTO DE CRIANÇA E O POTENCIAL DA LITERATURA

O processo de construção do que conhecemos como infância começou a se constituir na Idade Média. Entendemos como infância o período de idade entre o nascimento e a puberdade. É durante a infância que temos o desenvolvimento corporal e psicológico do indivíduo de maneira mais efetiva e perceptível. Segundo o Artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990, p. 10). Entretanto, até o século XVII, as crianças conviviam de igual para igual com os adultos; não se via a infância como hoje. As crianças viviam como adultas, vestiam-se como adultos e trabalhavam como adultos. Foi a partir do século XVIII, que a noção de infância começou a se constituir e, com isso, a necessidade de mundos diferentes e separados dos adultos.

A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje. (ARIÈS, 1986, p. 10).

No livro “A história social da criança e da família”, Ariès (1986) faz uma análise de como se deu o processo de constituição da família e da infância burguesa, tomando como ponto de análise, por exemplo, as representações artísticas da época. Segundo o autor, na Idade Média, o que conhecemos como infância não existia. Não existia a individualidade da criança; nesta época a criança era vista apenas como um adulto em miniatura e quando completava idade suficiente para não mais depender dos cuidados da mãe, já era considerado adulto. Roupas, ofícios e costumes, tudo era oferecido à criança de igual maneira ao adulto.

Ariès (1986) argumenta que há uma ausência do sentimento de infância dentro da sociedade tradicional na Idade Média, na qual se preocupada muito mais com a conservação dos bens e das tradições dentro da família. A criança era tratada como um ser engraçadinho em seus primeiros anos de vida, como um animal de estimação. Então, durante esse período em que se pensava dessa maneira,

constituía-se um sentimento que o autor nomeia de “paparicação”, que é um sentimento superficial de carinho e cuidado com a criança. Na época, a mortalidade infantil era muito grande, então o apego àquele ser não era forte o suficiente para se criar um laço efetivo de afeto.

Contudo, um sentimento superficial da criança - a que chamei ‘paparicação’ era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (ARIÈS, 1986, p. 10, grifo do autor).

Ao crescer e não mais depender das mães e das amas, a criança era inserida no mundo dos adultos e a partir daí não havia restrições para a sua participação na vida da sua comunidade. As crianças trabalhavam, estudavam e conviviam sem nenhum nível de separação dos adultos ou de cuidados. Era comum que dividissem a cama com outros adultos, por exemplo. A criança tinha contato direto com a sexualidade, mas, para os adultos, isso não trazia maiores consequências, porque acreditava-se que ela não absorvia tais contatos como práticas sexuais.

Isso acontecia por duas razões. Primeiro, porque se acreditava que a criança impúbere fosse alheia e indiferente à sexualidade. Portanto, os gestos e as alusões não tinham consequência sobre a criança, tornavam-se gratuitos e perdiam sua especificidade sexual - neutralizavam-se. Segundo, porque ainda não existia o sentimento de que as referências aos assuntos sexuais, mesmo que despojadas na prática de segundas intenções equivocadas, pudessem macular a inocência infantil - de fato ou segundo a opinião que se tinha dessa inocência. Na realidade, não se acreditava que essa inocência realmente existisse. (ARIÈS, 1986, p. 132).

Até o século XVII, a criança era vestida como os adultos. Depois que ela deixava a fase da paparicação começava a se vestir com camisolas que serviam tanto para meninas quanto para meninos. Quanto mais a criança crescia, mais as roupas lembravam as dos adultos, o que parecia funcionar como um rito de passagem da fase de paparicação para a fase de pequeno adulto.

[...] o traje da época comprova o quanto a infância era então pouco particularizada na vida real. Assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição. (ARIÈS, 1986, p. 69).

Foi a partir do século XVIII, que a noção de infância vai se constituindo e, com isso, também a necessidade de mundos diferentes e separados dos adultos. A

criança é vista como um ser que precisa de atenção especial. Com essa construção social foi se criando a necessidade de que as crianças tivessem uma educação e toda uma produção voltada para elas. Deixaram de ser vestidas como adultos e passaram a consumir roupas criadas especialmente para elas. Com isso, a literatura, que antes não tinha uma diferenciação, passou a ter produções voltadas para a infância.

Lajolo e Zilberman (2007), no livro “Literatura infantil brasileira: história e histórias”, apresentam uma análise do momento histórico que fez com que as crianças fossem separadas dos adultos. As autoras começam a sua análise entendendo como a Revolução Industrial foi importante para o surgimento da classe burguesa. O fortalecimento da industrialização no século XVIII trouxe mudanças significativas para a sociedade em todas as áreas. As novas tecnologias e invenções fizeram com que as produções, antes artesanais, crescessem como indústrias de manufatura. O surgimento das fábricas fez com que a população migrasse da zona rural para as cidades em busca de oportunidades. Isso causou o aumento da população das cidades e o crescimento do comércio.

A Revolução Industrial iniciada no século XVIII agrega ao crescimento das cidades e ao declínio das propriedades rurais. A classe burguesa consolida seu poder político, mas ao contrário das conquistas anteriores ao surgimento da burguesia, essa nova classe não se impõe por meio da violência. A burguesia se organiza e se consolida através da propagação de sua ideologia. A instituição familiar se torna a primeira ferramenta dessa propagação. A família é incentivada pelo Estado, com o interesse de se contrapor ao sistema feudal que ainda existia. O padrão do sistema familiar, que estimulava um modo de vida mais doméstico, é posto como um modelo social moderno que deveria ser absorvido e copiado por todos (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007).

Na instituição família, cada um dos integrantes têm um papel bem definido; o homem como provedor e a mulher como organizadora do lar. E para que a família fosse legitimada como uma instituição forte, a criança foi se tornando mais importante. A infância passa a ser vista de uma nova forma, como mencionado anteriormente. Surgem roupas, brinquedos, jogos e mais produtos para o seu consumo, e estudos para legitimação de sua condição. Contudo, Lajolo e Zilberman

(2007) pontuam que este lugar dado à infância na sociedade é apenas de natureza simbólica. Ela não ganha força política de forma imediata e é sempre tratada pelo adulto como frágil, desprotegida e dependente, apesar do papel de protagonista da instituição familiar que ela assume.

Outra instituição que foi importante para a consolidação política da burguesia é a escola. Antes do século XVIII a escola, que não era obrigatória, passa a ser nas palavras das autoras “[...] atividade compulsória das crianças bem como a frequência às aulas seu destino natural” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 17). Além disso, a escola se torna obrigatória para todas as crianças, de todas as classes sociais. Isso porque a infância é vista como uma fase de fragilidade, o que faz surgir a necessidade de preparar os pequenos para entender a sociedade. Isso fez com que os operários mirins das fábricas deixassem os seus cargos e fizessem com que os desempregados ocupassem o lugar, evitando assim desordem social. A escola se torna então, um espaço para preparar moral, intelectual e socialmente as crianças, com a mesma prerrogativa da família, de que elas eram seres frágeis e despreparados; a escola se coloca como a continuação do trabalho de proteção e preparo iniciado no seio familiar.

No artigo “Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade”, Silva (2009) descreve o início das publicações literárias voltadas para a criança. A autora argumenta que a literatura infantil ganha destaque no século XVII com a função de educação moral das crianças. A maioria das histórias, contos e fábulas voltada para elas eram moralistas e com demarcações claras entre o bem e o mal, para que as crianças aprendessem o que deve ser evitado e abominado e o que deve ser valorizado moralmente. Antes disso, não havia histórias criadas para crianças, mas durante o século XVII, alguns livros como “As fábulas” de La Fontaine e “As Aventuras de Telêmaco” de Fénelon foram consideradas obras que também poderiam ser consumidas pelas crianças. O primeiro autor a escrever para crianças foi Fénelon¹.

¹ O autor, nascido em 1651 na França, era filho de nobres, embora falidos. Fénelon estudou Teologia no seminário de Saint-Sulpice e se tornou diretor da instituição *Nouvelle Catholiques*, uma instituição voltada para a educação de jovens do sexo feminino que abandonaram o protestantismo e se converteram ao catolicismo. A experiência pedagógica desse período resultou no livro “*Traité de l'education des filles*” (1687), um livro feito para a duquesa de Beauviller para auxiliar na educação das suas filhas, e se tornou um sucesso por causa das suas lições voltadas para a educação de

Outro autor que elaborou um grande sucesso literário voltado para o público infantil foi Charles Perrault². Em 1697, produziu o livro “Histórias ou contos do tempo passado com suas modalidades: contos de mamãe gansa”. O livro, responsável pela criação do gênero contos de fadas, era uma seleção de histórias folclóricas adaptadas por Perrault. No século XIX, tem-se outros livros que também adaptaram o folclore e as histórias contadas de geração em geração para as crianças. Jacob e Wilhelm Grimm, dois irmãos nascidos na Alemanha, entraram para a Universidade de Marburg, onde despertaram o interesse para pesquisa de documentos históricos e manuscritos literários. No final de 1812, os irmãos apresentaram o livro intitulado “História para as crianças e a família ou Os contos de Grimm” (BARSA, 2005). Outro famoso escritor de contos foi Hans Christian Andersen³ que nasceu em Odense, Dinamarca em 1805. Começou a escrever para crianças em 1835 e publicou o livro “Contos de fadas e histórias”. Seus livros infantis tinham adaptações de contos populares da Dinamarca, mas também textos autorais (BARSA, 2005).

Nesse sentido, a literatura infantil começou a tomar a forma que conhecemos. Lajolo e Zilberman (2007) destacam que a literatura infantil, desde os seus primórdios, teve caráter mercantilista. Os primeiros livros voltados para criança ou com temáticas infantis foram elaborados na França, contudo, na Inglaterra foi que o livro infantil ganhou força para o seu crescimento e a sua expansão, visto que a Inglaterra tinha naquela época o domínio das matérias-primas necessárias, o mercado consumidor consolidado e o controle da Marinha mais respeitada nesse período, o que facilitava a exportação. Com os avanços tecnológicos do século XVIII, a produção literária cresce exponencialmente. Mas para que o consumo da literatura infantil fosse efetivo, era necessário que a criança fosse letrada. Nesse caso, fica explícito o papel da escola para o fortalecimento do gênero literário infantil. A literatura infantil então, se torna dependente da alfabetização e da ação da escola para se consolidar como um dos produtos de consumo da infância. Isso torna a literatura infantil e a escola duas instâncias interligadas. A criança tinha na literatura

jovens a se tornarem esposas e mães. Em 1689 se tornou tutor do duque de Borgonha e, para o “moralizar”, começou a criar fábulas com grande carga de moral (BARSA, 2005).

² O autor nasceu em 1628, na França. Formado advogado, começou a trabalhar para a corte de Luís XVI e em 1671 entrou para a academia Francesa de Letras (BARSA, 2005).

³ Era filho de um sapateiro e de uma lavadeira. Foi para Copenhague aos 14 anos tentar carreira no teatro e, com isso, se tornou protegido de compositores e autores, que o sustentaram e o ajudaram a ingressar na universidade (BARSA, 2005).

voltada a ela, a porta de entrada à sociedade de consumo e na escola o caminho necessário para poder consumir esse produto.

Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 18).

As autoras apresentam que a literatura infantil sempre esteve muito ligada ao consumo. Ela sempre teve características voltadas exclusivamente para crianças, ou seja, um produto gerado para alguém específico. Como um produto feito para um consumidor, deveria respeitar as características que o diferencia das outras literaturas para que não se perdesse o público-alvo. Além disso, a literatura infantil está intimamente relacionada a formação escolar a criança, ou seja, de todo o percurso que a criança faz dentro da escola, desde a apreensão da leitura até o domínio de algumas faculdades da língua, da matemática e das matérias escolares. Isso faz a literatura infantil ser, nas palavras da autora, “[...] subsidiária em relação à educação” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 18). Faz também com que muitas vezes a literatura tenha um caráter muito forte ligado à pedagogia e, por isso, acaba reproduzindo e legitimando os valores da sociedade burguesa, já que além de serem produtos a serem consumidos, muitas vezes, os livros eram carregados de lições sobre a vida em sociedade e códigos de conduta, como nos contos moralistas dos irmãos Grimm e de Perrault. Isso levou muitos críticos a questionarem a validade da literatura infantil como uma área de estudo.

Esses aspectos geram, em contrapartida, a desconfiança de setores especializados da teoria e da crítica literárias, quando confrontados à literatura infantil. Permeável às injunções do mercado e à interferência da escola, aquele gênero revela uma franqueza a que outros podem se furta, graças a simulações bem-sucedidas ou a particularidades que os protegem de uma entrega fácil à ingerência de fatores externos. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 18).

Segundo as autoras, os críticos apontam que, por esse posicionamento mercantilista da literatura infantil, a qualidade artística do texto pode ser inferiorizada pelas concessões que o texto tem que fazer para alcançar o seu público-alvo. Essas concessões são de natureza pedagógica, ou seja, com lições a serem aprendidas, e de natureza mercadológica, que é tornar o livro lucrativo. E mesmo com essas metas a serem cumpridas, as autoras argumentam que a literatura infantil consegue

alcançar objetivos e ainda se firmar como arte com identidade própria que perdura até hoje. Começa, assim, a se desenvolver a relevância deste campo, bem como áreas voltadas a seu estudo.

O interesse que desperta provém de sua natureza desmistificadora, porque, se se dobra a exigências diversas, revela ao mesmo tempo em que medida a propalada autonomia da literatura não passa de um esforço notável por superar condicionamentos externos — de cunho social e caráter mercadológico — que a sujeitam de várias maneiras. E como, ainda assim, alcança uma identidade, atestada pela permanência histórica do gênero e pela predileção de que é objeto pelo leitor criança, mostra que a arte literária circunscreve sempre um espaço próprio e inalienável de atuação, embora seja ele limitado por vários fatores. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 19).

Os autores de livros voltados às crianças, frequentemente, criam mundos fantásticos, em que a realidade é transformada à necessidade da história a ser contada. Esse tipo de criação de mundos novos representa um escapismo da realidade, mas é a representação máxima da criação artística que a literatura dispõe. Lajolo e Zilberman (2007) pontuam que a literatura infantil pode ser considerada uma das áreas de conhecimento que constitui a formação da criança, como a família e a escola, mas ela ultrapassa essas duas pela capacidade de adentrar no universo afetivo e emocional da criança, trazendo a sua realidade de maneira simbólica. Isso faz com que as crianças se identifiquem com a história através da sensibilidade, da imaginação e do contato com um mundo fantástico.

Em “Leitura crítica da literatura infantil”, Mortatti (2001) traz uma reflexão sobre a dificuldade de a literatura infantil ser vista como campo de conhecimento acadêmico. A produção de conhecimento sobre essa área da literatura começou a se intensificar em meados de 1970 no Brasil. A autora cita motivos que levaram a produções voltadas para o estudo da literatura infantil. A inserção da matéria sobre essa área nos currículos de Pedagogia e Letras, grupos acadêmicos de pesquisa e seminários, e a expansão dos cursos de graduação e pós-graduação fez aumentar a produção acadêmica. Os marcos iniciais da origem da literatura infantil no Brasil estão ligados à literatura didática que começou no final do século XIX e início do século XX com a intenção de ensinar os alunos valores morais e códigos de conduta. A literatura infantil brasileira, sem a obrigatoriedade de valores e conhecimentos específicos voltados à educação, ou seja, sem as amarras da escola, começou pelas produções de Monteiro Lobato.

[...] especialmente com a publicação, em 1921, de Narizinho arrebitado, quando, articuladamente à expansão e solidificação do mercado editorial, tem início um processo de autonomização da literatura infantil em relação a suas origens didáticas/escolares, mediante a priorização programática de seu efeito estético e sua função de deleitar. Sobretudo a partir dos anos de 1970, com o chamado *boom* da produção de livros para crianças e jovens, tem-se – a despeito da persistência da literatura infantil de caráter pedagogizante e de qualidade questionável – a consolidação dessa tendência estetizante da literatura infantil brasileira. (MORTATTI, 2001, p. 180).

Uma das características da literatura infantil brasileira é o esforço para superar a visão de que ela deve servir apenas aos interesses da educação e tornar-se uma área “sem as amarras didáticas”. No final dos anos 1980, a produção acadêmica sobre estudos literários criou a tendência de analisar a literatura infantil com os mesmos parâmetros usados em qualquer obra literária, desconsiderando a sua especificidade, no caso, o fato de ser voltada às crianças, e estudando-a com o mesmo rigor científico utilizado em qualquer obra literária. Essa tendência ocorre, embora alguns estudiosos a vejam como menor, por causa do seu público-alvo e de todas as especificidades que são geradas por causa deste público. Para os estudiosos da área de literatura, essa era uma função específica área de Letras, que teria o arcabouço necessário para analisar, criticar e categorizar determinada obra.

Ao mesmo tempo em que os estudiosos da área de Letras reivindicam para si a responsabilidade do estudo sobre a literatura infantil, pesquisadores da área de Educação também vem estudando essa área da literatura. Levam em conta as possibilidades de lançar mão da literatura infantil no processo de ensino-aprendizagem e utilizam métodos da pesquisa em educação, principalmente, os que dizem sobre os objetivos da prática pedagógica. Isso causa desconforto e descrédito por parte dos pesquisadores da área de Letras, por acreditarem que esta visão é utilitarista.

Priorizam-se, nesse âmbito, as questões relativas ao qualificativo infantil do gênero e sua condição de ‘instrumento agradável’ para o ‘ensino útil’, na grande maioria dos casos secundarizando-se e mesmo desconsiderando-se as discussões acerca da literaridade e esteticidade, situação de que resulta certo descrédito dessas pesquisas especialmente por parte dos pesquisadores da área de Letras. (MORTATTI, 2001, p. 181, grifo da autora).

Segundo a autora, a identidade específica da literatura infantil traz a discussão sobre qual área do conhecimento dedicará estudos específicos a ela. Dependendo de qual disciplina a estuda e dos valores e finalidades que são

inseridos no estudo, a análise da literatura infantil terá um valor e um propósito. Isto gera dificuldades na ampliação de produções científicas e críticas. Mortatti (2001) entende, por literatura infantil, um conjunto de textos escritos por adultos e lido por crianças. Esses textos foram entendidos dessa forma por causa das características literárias especificadas por órgãos que os denominam como tal e pela expansão do mercado editorial específico para esse produto.

A autora também apresenta a sua visão sobre a literatura brasileira, que é um gênero literário que nasceu durante o começo da organização escolar da recém-formada República. Nesse período, tal organização trazia a concepção de que a criança, para se desenvolver, precisa passar pelo processo de escolarização e aprendizagem de leitura, lendo os textos produzidos por adultos com finalidade de formação de leitores e cidadãos. Então, a literatura infantil brasileira tem um viés utilitarista, ou seja, ela é constituída para servir a uma determinada finalidade, no caso, o auxílio à absorção de conhecimentos e de códigos sociais que auxiliem no crescimento e no desenvolvimento do cidadão. Por conta dessa origem, o gênero infantil da literatura é simultaneamente literário e didático, por causa da sua “[...] unidade múltipla determinantemente constitutiva do gênero” (MORTATTI, 2001, p. 182). Para a autora, a literatura infantil é um campo de estudo em que literatura e infância, duas áreas distintas, se complementam; o termo infância direciona o termo literatura. Não se pode, segundo a autora, analisar a literatura infantil escolhendo um dos seus lados, já que o que a torna única é justamente a sua especificidade: uma literatura voltada às crianças. Quando se leva em consideração somente a literatura deixando de lado a infância, a análise fica apenas voltada às especificidades da área de Letras. O mesmo acontece se a análise foca exclusivamente no infantil e esquece da literatura, o enfoque fica todo na área da Educação.

Nesse sentido, o impasse recorrentemente apontado em relação tanto à produção *de* quanto à produção *sobre* literatura infantil torna-se falso e pouco produtivo, uma vez que sua assunção obriga o pesquisador a fazer opção ou pelo primeiro ou pelo segundo termo da expressão ‘literatura infantil’ – desconsiderando o termo excluído – e a reduzir o objeto de investigação a um de seus aspectos constitutivos, de que decorre seu enquadramento em uma das duas principais áreas de conhecimento envolvidas: Letras ou Educação. (MORTATTI, 2001, p. 182, grifo da autora).

Para se estudar a literatura infantil, é necessário que o pesquisador tenha que conhecer todas as possibilidades teóricas contidas nesta área do conhecimento. Para a autora, este é o maior problema na construção desse campo de

conhecimento, já que a maioria dos pesquisadores analisam esse campo a partir da visão da sua formação. Para Mortatti (2001), com relação à produção científica sobre o tema literatura infantil, é necessário que o pesquisador que se proponha a estudá-lo, e que conheça a literatura infantil. Não só o livro colorido, a história leve ou as ilustrações, mas todo o contexto histórico e social. A produção científica voltada a ela deve levar em conta a sua natureza múltipla, ou seja, todas as etapas envolvidas em seu desenvolvimento e, a partir disso, construir e analisar com auxílio de todos os campos do conhecimento a ela ligados esse conhecimento específico. Deve, ainda, servir de suporte teórico para novas análises e novas produções.

O texto, segundo a autora, é o objeto da leitura; é no texto que se constitui o sentido da literatura ou nas palavras dela, “Formulado de outro modo: o texto é a materialização de um projeto (discursivo)” (MORTATTI, 2001, p. 183). A construção do texto tem toda a concepção de um sujeito que o escreveu de acordo com as suas necessidades, objetivos e mediações, sejam elas linguísticas, históricas e/ou sociais. O que torna o texto único é o conjunto de aspectos da sua configuração textual. Faz parte desse conjunto, por exemplo, as opções de conteúdo e de estrutura e o autor que escreveu a obra, que fala de um determinado lugar histórico-social, e é movido por propósitos, direcionados a um tipo de leitor determinado.

A leitura crítica de um texto da literatura infantil é, sobretudo, interpretativa. Esse ato de interpretação envolve a mediação da linguagem e os processos da produção acadêmica. Desde o processo da escolha do texto a ser analisado, reunião dos dados, análise e até a produção do texto final, enfim, todo o ato de interpretação necessita de uma análise dos aspectos que constituem o texto até chegar ao ponto em que esta atenda a problematização apontada pelo pesquisador. Contudo, essa análise não pode se prender em um dos aspectos, com o risco de se tornar incompleta ou utilitarista.

Para tanto, precisa analisar todos os aspectos da configuração textual – utilizando-se também de métodos e procedimentos advindos da crítica e teoria literárias, especialmente, assim como da pesquisa em educação –, o que lhe permite: por um lado, produzir sentidos autorizados que conferem singularidade a determinado texto pertencente ao gênero denominado literatura infantil e contribuir para a construção da identidade específica do gênero e do campo de conhecimento; e, por outro lado, contribuir também para o trabalho de professores do ensino fundamental, oferecendo-lhes possibilidades de conhecer outros modos mais fecundos de ler e abordar textos de literatura infantil na escola. (MORTATTI, 2001, p. 185).

Com relação a discussão sobre a produção de conhecimento na área da literatura, Mortatti (2001) se propôs a trazer visões sobre o tema, a partir da perspectiva acadêmica, que visa enriquecer os debates, abordando todas as possibilidades que a literatura infantil pode ter como campo de estudo. A literatura voltada às crianças deve ser analisada com todo o rigor científico que esta área demanda, mas levando em consideração as singularidades dessas obras. Como apresentado nesse trabalho, a literatura infantil está articulada a educação. Então, produzir conhecimento e críticas sobre ela enriquece o trabalho da literatura na escola, auxiliando os profissionais da educação a utilizá-la em sala de aula de maneira mais proveitosa e rica de significados.

A literatura é a arte da palavra. Seja através de livros ou de outras formas de contação de histórias, a literatura sempre acompanhou a evolução humana, apontando para o futuro e reverenciando o passado. Mesmo com o seu surgimento ligado ao consumo, a literatura infantil foi conquistando seu espaço e, conseqüentemente, tornando-se uma área importante de conhecimento. A literatura, desde o seu início, como argumentaram Lajolo e Zilberman (2007), teve uma ligação com a escola. Se anteriormente o papel da literatura infantil era moralizar, hoje podemos ampliar essa visão e oferecer aos alunos as suas dimensões artísticas. As possibilidades que a literatura infantil pode assumir na escola é o ponto de discussão do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 - LITERATURA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

2.1 A GARANTIA DE ACESSO DAS CRIANÇAS À LITERATURA INFANTIL

Em “Direito aos bens culturais na infância: o livro literário como instrumento intelectual e afetivo”, Valdez (2018) discute como funciona e como deveria funcionar a relação entre o livro e a criança. Geralmente os pequenos são ensinados a tratar o livro como um objeto que se deve ter extremo cuidado, um objeto que não pode ser manuseado de qualquer jeito e não pode ser usado quando se quer. Além disso, o livro sempre é colocado em uma distância que dificulta o contato da criança com ele. Isso gera uma dificuldade em se gerar um vínculo entre essas duas partes. A autora se propõe a discutir maneiras de se aumentar e tornar significativo o contato das crianças com o livro.

Citando Souza e Martins (2015) para explicar sobre como o adulto deve apresentar o livro à criança, a autora argumenta que é necessário apresentar o objeto livro para criança. Ela deve saber que naquele objeto existe uma ou mais histórias produzidas sob determinada linguagem, que há uma maneira correta de ler, seguindo a norma da língua e a norma de leitura de cada obra⁴, que aquele objeto precisa ser tratado com cuidado para que não perca páginas, o que o torna incompleto e sem sentido. O papel do professor (ou da pessoa que se proponha a apresentar o objeto livro à criança) é de guiar no trabalho de manipular o livro, mostrando as peculiaridades desse objeto.

Nesse ponto, a autora faz uma crítica à falta de discussão sobre a garantia do contato das crianças com o livro. Como já citado neste capítulo, a literatura infantil teve um grande salto em número de títulos, além do aumento de críticas e estudos acadêmicos sobre a sua forma e sua importância. Contudo, o que a autora chama de “democratização de livros” ainda precisa de várias discussões.

[...] que argumentos os mantêm bem guardados em armários, fora do alcance da criança, ainda que a compra dos livros tenha sido concretizada com verba pública? Que formatos estabeleceram o público infantil como incapazes de tomar os livros nas mãos para folhear, cheirar, tocar, apontar

⁴ Dependendo da obra literária, a maneira de leitura difere. Como exemplos, um livro comum se lê de cima para baixo, da esquerda para direita; uma história em quadrinho, se lê respeitando o posicionamento dos balões de diálogo ao passo que, um mangá (história em quadrinhos japonesa) se lê da direita para a esquerda (SOUZA; MARTINS, 2015 *apud* VALDEZ, 2018).

e construir relações afetivas com o livro? Como os livros são formatados nas relações vividas pela infância, seja no lazer, seja no aprender informal ou escolar? De que formas os livros chegam para as infâncias nas próprias obras literárias? (VALDEZ, 2018, p. 36).

A autora delimita a discussão sobre a literatura infantil focando no acesso da criança à literatura e ao objeto livro, para que ela possa gozar dessa forma de arte que, por muitas vezes, lhe é negada, apesar do direito às artes e à produção cultural ser assegurado por lei. Valdez (2018) apresenta que a discussão sobre o contato da criança com o livro vem das produções literárias antigas que eram, antes da invenção da imprensa, produzidas manualmente com materiais caros e, por isso, era disposto apenas para uma pequena parte da população⁵. Só a partir do século XVIII que foram criadas obras específicas para crianças, como livros de imagens, livro de história e manuais de comportamento. Segundo a autora, “A iconografia de crianças nobres e burguesas retratava-as em pinturas com objetos diversos, que foram substituídos, após o movimento iluminista, por livros, indicando que a relação infância e livro enquanto dispositivo clássico estava se instalando” (VALDEZ, 2018, p. 36).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu 4º capítulo, garante o direito a educação, ao esporte, a cultura, ao lazer, ao acesso a produções artísticas e culturais e à livre produção de cultura. A autora, citando Cândido (1988), argumenta que sempre se busca garantir os direitos básicos dos cidadãos, como saúde e educação, mas o direito a cultura sempre é deixado de lado. Garantir o contato com a literatura é essencial, já que ela é uma expressão da alma e do intelecto humano e deve ser apreciada por todos. A literatura oferece visões de mundo e traços das emoções humanas, a beleza da estética artística e, principalmente, a liberdade.

Ao alertar sobre a complexidade do mundo literário, Cândido defende a literatura, seja clássica ou popular, para todos, alertando que ela não corrompe nem edifica, mas tem o papel de humanizar, pois faz viver emoções e visões de mundo dentro de um conhecimento difuso e inconsciente. Para este crítico literário, o universo da ficção e poesia constitui-se como um direito no sentido universal da sociedade, um instrumento intelectual e afetivo, que é indispensável, pois a literatura, com todas as contradições, confirma, nega, propõe, denuncia, apoia, combate, etc. (VALDEZ, 2018, p. 38).

⁵ Vem dessa época a ideia de o contato com a arte ser uma exclusividade de certa classe social, de pessoas privilegiadas.

A autora reafirma esse direito à literatura direcionando-o para a criança. Para Valdez (2018), a garantia da literatura fica mais difícil aos pequenos por causa da maneira como a infância é construída. Como já mencionado, a infância é vista como a fase em que a criança depende do carinho e dos cuidados do adulto. Essa concepção de infância faz com que muitos dos direitos ao contato com os livros seja dificultada e a liberdade de escolha fique comprometida e atrelada à vontade dos adultos. A autora faz questionamentos com relação a isso e aponta a contradição que é a criança ser vista como um sujeito de direitos, mas que não tem liberdade de acesso ao livro.

No entanto, a discussão sobre como oferecer o livro literário leva o debate, segundo a autora, para questões carregadas de motivações que diminuem a literatura e a transformam em uma ferramenta de ensino. Há quem defenda o livro para apreensão da língua e da linguagem, para ensinar as crianças padrões de comportamento e moral e, também, o uso de obras que auxiliem na compreensão de conteúdos escolares. Essa visão da utilização da literatura como instrumento de moralização vem do século XIX e ainda não foi superada. Existe uma infinidade de livros que ensinam a criança a como se portar em público, como se deve tratar os membros da família e até para fazer o leitor entender a importância de se escovar os dentes. Isso faz com quem não se dê aos livros a sua real dimensão, além de ignorar a inteligência e a complexidade das crianças.

Essa determinação salvadora imposta ao papel moralizador e redentor das páginas literárias não ficou no século XIX. Prova disso é a insistência na compreensão 'positiva' da produção de bons cidadãos a partir delas. Isso pode estar associado à ideia cristalizada de infância que persiste: um ser impotente, não apto em sua subjetividade e na complexidade humana. Acreditar que a literatura pode fazer intervenções diretas na criança a partir do que o adulto crê, como combater os vícios e exaltar as virtudes, é ignorar a complexidade dos livros e da vida. (VALDEZ, 2018, p. 38).

Ter livros com intuítos morais não garante a educação e a moralidade, porque, segundo a autora, esses valores não são aprendidos dessa forma, eles são adquiridos com “[...] experiências sustentadas pelos direitos humanos de forma crítica e constante [...]” (VALDEZ, 2018, p. 38). A autora cita Cândido (1988) para apresentar que a literatura mostra em suas histórias as contradições morais da sociedade e os valores nela contidos, e que ela discute esses valores de forma dialética, ou seja, a partir do que há de contraditório e da contradição de ideias e pensamentos que quando ressaltados podem gerar novas reflexões. Essa discussão

ocorre entre o livro e seu leitor, o que parece, para autora, ser uma das vantagens em se oferecer os livros às crianças. Isso pode fazer com que os pequenos tenham essa construção de pensamento e trilhem um novo caminho no seu contato com o livro e a literatura.

Outro ponto discutido por Valdez (2018) é a utilização dos livros literários como ferramentas didáticas. Essa prática é oposta ao que a literatura se propõe. A literatura pode sim estar na escola, não de maneira a complementar os conteúdos obrigatórios, mas como uma atividade social, que pode envolver toda a comunidade escolar em atividades literárias, como saraus e feiras de livros para auxiliar a criança a fortalecer seu contato com o mundo. Para a autora, “Neste aspecto, o direito ao livro de forma coletiva, como atividade social, pode ajudar a construir os espaços entre as crianças no mundo” (VALDEZ, 2018, p. 41).

O livro literário não é incluído como objeto de lazer das crianças e isso fica evidenciado pela quantidade de brinquedos disponibilizados a elas; há várias versões de bonecas, carros, armas e pelúcias. A visão construída sobre o livro para as crianças é que ele é algo frágil, sério e chato, que necessita da intervenção dos adultos para se alcançar. A brincadeira e o brinquedo chegam aos pequenos sem tanta interferência, além de serem oferecidos mais facilmente às crianças do que o objeto livro. A autora apresenta que o direito de brincar é mais garantido do que o direito ao acesso à literatura. Existem muitos estudos que apontam a importância da brincadeira na formação da criança, mas geralmente o livro não é incluído nesse momento de lazer. A autora questiona se seria esse o motivo dos livros infantis terem mais “cara de escola” do que de diversão.

A produção histórica de brinquedos em formato de personagens, bonecas, apetrechos, jogos e outros parece ignorar o objeto livro em seus contextos. O sistema de produção e de consumo não prioriza páginas com letras em detrimento de armas, carros, apetrechos culinários. Uma boneca leitora parece não atrair tanto como a boneca dona de casa ou mãe com equipamentos próprios ou, em um super-herói encarregado de salvar o mundo, não cabe um livro no lugar de armas de raios. Desconheço entre os móveis infantis, para compor uma miniatura de casa, estantes e livros. (VALDEZ, 2018, p. 42).

Continuando a discussão sobre o livro como objeto de lazer, a autora traz três histórias em que o livro faz parte da relação do personagem com a narrativa. Em “A Bela e a Fera”, de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont (1756), a personagem principal do conto é uma garota apaixonada pela leitura e pelas ciências que, depois

de ser escravizada por uma fera, encontra na sua paixão pelos livros um acalanto para o momento de escravidão. Essa paixão foi lembrada na arte cinematográfica, por meio da adaptação do conto pelos estúdios Disney em 1991. A outra história está em um dos contos do livro “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector (1971) que narra a história de uma garota que passa por várias humilhações para conseguir o empréstimo do livro “Reinações de Narizinho”, de Monteiro Lobato. A última história está no poema “Meu melhor livro de leitura” (1987), no qual Cora Coralina narra o seu amor pela leitura e sua ligação emocional com alguns personagens de contos de fadas. Nos três exemplos apresentados pela autora, o livro é adotado pelas personagens como um objeto de lazer, sem a interferência dos adultos e sem a obrigação escolar, ou seja, as personagens vivenciam a literatura e sua potencialidade.

A discussão sobre o livro e a criança apresentada por Valdez (2018) traz a literatura como arte. A autora deixa claro que não compreende a literatura como ferramenta escolar de apreensão de conteúdos e nem como um caminho de moralização. No entanto, ela deve ser tratada como parte da humanização, de construção de ideias e pensamentos.

A literatura como direito básico vai para outros caminhos. Um deles é o papel humanizador dos escritos literários, que, a despeito de não ser palpável, de não ser possível avaliar em uma prova e impossível de mensurar rapidamente, é de uma grandeza sem igual. A literatura é fator indispensável de humanização, pois não é hermética, não é determinista e fornece possibilidades de pensarmos as contradições em diferentes realidades e situações. (VALDEZ, 2018, p. 46).

Cabe ressaltar a necessidade de disponibilização do livro à criança, respeitando o seu direito ao contato artístico e interferindo positivamente para que ela não se torne apenas um leitor como a maioria dos projetos de literatura na escola propõe, mas desenvolva seu contato com o mundo da arte e da imaginação. Entende-se que a oferta de livros de diversos formatos, gêneros e tamanhos nos ambientes em que a criança está inserida pode potencializar o contato com o objeto livro, a fim de fomentar a formação de futuros leitores, apostando na literatura como uma arte que faça parte da vida dos pequenos.

2. 2 LITERATURAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DE LEITORES

No artigo “Educação infantil e literatura: um direito a sonhar, ampliar e construir repertório”, de Martins e Souza (2015), é apresentado como a literatura deve ser garantida dentro de sala de aula e dos espaços de Educação Infantil e como esse trabalho com a literatura pode e deve ser abordado em centros de educação infantil. O artigo se propõe a discutir o acesso à literatura por todas as classes sociais já que ela seria uma das formas de “[...] construção e ampliação de conceitos acerca do mundo” (p. 223).

Os autores citam Cândido (1995), assim como feito por Valdez (2018), para apresentar o direito ao acesso à literatura, por ela ser um dos agentes de humanização, ou seja, por trazer a possibilidade de o ser humano refletir, interagir e criar a partir do contato com a leitura e com os construtos sociais inseridos nela. No entanto, o artigo se delimita aos pontos discutidos em relação a literatura para infância, citando a diferença de ponto de análise com o texto de Cândido (1995). Primeiramente, o texto se refere especificamente à literatura infantil; segundo, o texto destaca a literatura erudita, como produções literárias, já que o artigo de Cândido (1995) tem uma visão mais ampla de literatura, incluindo as produções orais, por exemplo; o terceiro ponto é a introdução da literatura no espaço escolar, mais precisamente, nos espaços de Educação Infantil.

Defender a literatura como necessidade básica dos indivíduos significa que ela deve ser apresentada e oferecida de maneira igual para todos. A literatura é importante no processo de humanização pela interação do leitor com a obra e seu autor, o que faz com que o leitor enxergue o mundo pelos olhos do outro e, desta maneira, tenha a possibilidade de se conhecer melhor, conhecer melhor o próprio povo e novas culturas. Isso acontece com todos os processos de manifestação de linguagem, mas o texto literário representa uma forma de linguagem mais desenvolvida resultando numa experiência mais ampla.

A apropriação da cultura humana por meio de obras literárias é, portanto, essencial para a formação de uma visão e um posicionamento de mundo crítico e esclarecedor. Em poucas palavras, a literatura, por ampliar o conceito de mundo, propicia ao sujeito contemplador da obra enxergar diferentes modos de viver, os quais poderão ser aceitos ou rejeitados. Ao conhecer outras possibilidades de vida, o sujeito questiona as limitações que lhe são impostas em sua comunidade, tendo o direito de lutar por uma vida melhor. (MARTINS; SOUZA, 2015, p. 224).

Além disso, a literatura é uma expressão artística e como tal é um meio de expressão e uma maneira de tratar temas como a felicidade, a tristeza, a vida, a pobreza e a submissão, etc. Os autores apontam que se a expressão artística da literatura é uma maneira de expressão e visão de mundo é importante assegurar a todos o acesso a essas obras, ou nas palavras das autoras, “[...] a atividade de ler a expressão de determinado autor é também um ato de liberdade” (MARTINS; SOUZA, 2015, p. 225). A leitura de textos literários auxilia no empoderamento do leitor. Citando Aguiar (2010) os autores apresentam oito características do século XXI nas relações humanas:

1) a negação da reflexão como estratégia de dominação; 2) a satisfação com a própria ignorância e a dos outros, e o seu estímulo programado; 3) o embrutecimento das emoções; 4) o ódio ou o desprezo pelo próximo, e sua indução individual e coletiva; 5) a capacidade de fugir ou negar os problemas da vida através de fantasias fanatizantes; 6) a fixação num único ideal de beleza, em geral narcisista, e a destruição de outras formas do belo como impugnantas, decadentes ou impuras; 7) a simplificação fanática do mundo e dos seres, em geral de forma maniqueísta e autocomplacente; e 8) o cultivo do ressentimento e do amargor, e a confusão do humor com o sarcasmo destruidor do outro. (MARTINS; SOUZA, 2015, p. 225-226).

Diante de todas essas características do nosso tempo, para os autores, faz-se ainda mais necessário a democratização da literatura e a facilitação do acesso a ela, por se tratar, como já citado anteriormente, de um agente de humanização. A democratização da literatura assegura igualdade de acesso a ela. Como uma expressão artística, deve ser disponibilizada a todos para que tenham contato com obras que ofereçam prazer, conhecimento e questionamentos sobre todos esses problemas.

Martins e Souza (2015) focam a discussão na literatura infantil. É pontuado que ela é uma produção sócio-histórica, cultural e artística e trata de diversas questões como a literatura considerada adulta. Nesse sentido, o direito ao acesso às obras literárias deve ser democratizado e facilitado também para as crianças. Entretanto, é salientado que as crianças, muitas vezes, não têm condições de escolher sozinhas os livros, porque se forem seguindo capas chamativas podem escolher materiais pobres em conteúdo com “[...] caráter unicamente mercadológico” (MARTINS; SOUZA, 2015, p. 233).

Além disso, faz-se necessário uma seleção que leve em conta os princípios educativos. Os autores citam Cosson (2011) para apontar três critérios que devem ser considerados na seleção de livros a serem utilizados na escola: o cânone literário (que são as consideradas obras-primas da literatura), obras contemporâneas (que apontam discussões presentes na atualidade) e a diversidade de autores e gêneros literários. São apresentados também dois aspectos que não podem ser esquecidos quando se fala em literatura na escola: “[...] 1) a literatura como produção artística capaz de humanizar o contemplador por meio do belo; e 2) a principal finalidade da educação: desenvolver amplamente o cidadão para o exercício da cidadania, do trabalho e a continuidade nos estudos” (MARTINS; SOUZA, 2015, p. 234). Mas é preciso lembrar também que quando se fala em literatura na escola não se deve diminuir a obra literária apenas utilizando-a como ferramenta didática, para o ensino das raízes da literatura, correntes literárias, entre outros. Quando se fala em literatura para educandos da Educação Infantil ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que se faz necessário a mediação de adultos para a escolha de material literário, se deve ampliar os cuidados para essa introdução.

É citado pelos autores o Referencial Curricular Nacional (1998), que é um documento federal de suporte às práticas pedagógicas em todo o país, e embora esse texto não tenha uma passagem direta explanando sobre a literatura na Educação Infantil, eles o citam indicando que não se deve apresentar apenas textos curtos aos educandos, porque isso poderia afastar as crianças da literatura. Outro ponto apresentado no RCN e salientado pelos autores é a apresentação de vários gêneros textuais às crianças como jornais e receitas para aprenderem sobre as várias formas que a linguagem pode assumir (MARTINS; SOUZA, 2015).

Os autores então apontam duas dimensões em que o livro deve ser apresentado as crianças: primeiro a *dimensão material*, que é a apresentação do livro como objeto. A criança tem que entender como ler o livro, como mudar a página, entender que o livro é feito para se ler e não para se colocar na boca, que o livro é frágil e precisa ser tratado com cuidado. Para isso se faz necessário que o professor ou o adulto que fará essa mediação entre o livro e a criança, planeje um trabalho de apresentação do livro. A segunda dimensão a ser analisada é a *dimensão literária*. É necessário auxiliar na compreensão do texto, para que a

criança entenda do que se trata a história, qual é o tema, quais são os personagens, o tempo, os acontecimentos. O adulto mediador terá que fazer um trabalho de interpretação de texto, auxiliando nesse processo. Geralmente as crianças da Educação Infantil e dos primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental podem não conhecer os signos ou não conseguir interpretá-los. Pensando nisso, os autores introduzem a necessidade da mediação pedagógica para a melhor apreciação da literatura com os educandos. Essas estratégias auxiliam a interação entre o leitor e quem escreveu o livro literário e a obra em si.

Os espaços educativos, como a creche e a pré-escola, devem oferecer um ambiente acolhedor para as atividades de leitura, selecionar um bom acervo de livros para crianças, tendo como critério a estética e, sobretudo, garantir aos educadores uma formação adequada para trabalhar com leitura/literatura. (MARTINS; SOUZA, 2015, p. 237).

É necessário que os educadores conheçam sobre o desenvolvimento da criança e que estejam preparados, do ponto de vista da metodologia, para criar atividades de leituras que apresentem a leitura e a literatura de forma a auxiliar a criança a se tornar uma leitora, respeitando a sua faixa de desenvolvimento. Esse trabalho pedagógico também deve levar em conta o espaço físico em que as crianças lerão e a qualidade do acervo de livros que será oferecido as crianças. Nesse sentido, no artigo “A importância da prática da leitura desde os anos iniciais do ensino fundamental tendo como estratégia pedagógica o gênero literário” de Sousa (2016) se propõe a analisar as práticas literárias dentro da escola e como isso interfere para a formação de novos leitores. A escola contemporânea está perdendo espaços de leitura por causa das mudanças que estão ocorrendo na sociedade, principalmente, pelo avanço tecnológico fora e dentro da instituição escolar. As crianças estão cada vez mais distantes do livro e do hábito de ler, o que acontece por falta de incentivo e de motivação.

A autora argumenta que nas séries iniciais do Ensino Fundamental um dos grandes objetivos é a questão da leitura. Para que um aluno seja considerado um leitor, ele tem que saber ler de maneira significativa, compreender o texto, interpretar, ler o texto e entender o que nele está escrito e, principalmente, o que está subentendido, “[...] transformando a informação adquirida em conhecimento e ideias novas” (SOUSA, 2016, p. 36). As dificuldades que são diagnosticadas nos alunos com a compreensão de conteúdos e a escrita é um dos maiores desafios

enfrentados pelas escolas e isso é diretamente ligado à leitura, pois uma vez que “[...] quanto menos se lê menor será a desenvoltura da criança no processo de escrita” (p. 37).

É pontuado que trabalhar com leitura dentro de sala de aula não é uma tarefa fácil embora produza aprendizado, ajude na construção do ser social e que gere prazer quando executado a contento. É salientado que não existem práticas pedagógicas prontas e fixas para o trabalho com a literatura nos currículos escolares. Cada escola, cada professor, cada turma terá uma maneira diferente de fazer isso, o que exige que os profissionais da educação tenham projetos e estratégias para que as práticas pedagógicas voltadas para a literatura sejam efetivas.

Trabalhar com leitura é uma tarefa complexa e gradativa, e, ao mesmo tempo prazerosa e relevante, uma vez que oportunizará a aprendizagem que servirá para a construção de sujeitos autônomos concatenados em uma nação cada vez mais exigente devido às constantes transições ocorridas na sociedade. (SOUSA, 2016, p. 37).

Para que alguém aprenda a ler efetivamente é necessário que não só se conheça os signos que formam as palavras e o que essas palavras significam, mas também é necessário que se entenda que a linguagem apresenta uma ideia e uma construção sociocultural. A autora apresenta que aprender o que as palavras significam é fácil, o difícil é compreender o que se lê e fazer uso da linguagem e das ideias apresentadas no material de leitura. Nesse sentido, a autora cita Zilberman (2003) que apresenta que as relações entre a escola e a literatura são de natureza formativa.

A literatura infantil sofreu várias mudanças desde o seu surgimento, que vai de obras voltadas exclusivamente para a moralização e a apreensão de conteúdo a ser considerada obra de arte, um instrumento capaz de produzir conhecimento e visões de mundo, através das histórias criadas e das interpretações dessas histórias. Citando Cademartori (1994), a autora sugere que a literatura infantil é um dos instrumentos de emancipação, mas que essa emancipação na prática não acontece, devido ao baixo número de leitores. A autora então apresenta, com a ajuda de Charmeux (2000), que a criança deve ter contato com a leitura e as diferentes ferramentas de leitura desde cedo.

Segundo pesquisas, o Brasil é o país que menos forma leitores críticos, isto porque poucas crianças têm o hábito de ler em nosso país. As crianças deveriam ter o contato com a literatura desde antes da alfabetização, nem que fosse por alguns minutos por dia, uma vez que quando pequenas, elas não possuem o hábito de ficarem quietas por muito tempo, porém já seria de grande importância para a formação do indivíduo que os pais lessem para ele e que ele pudesse manusear livros, revistas, folheando e observando as gravuras, etc. (SOUSA, 2016, p. 39).

Entretanto, para muitas crianças, o primeiro contato com a literatura e os demais gêneros textuais acontece na escola e, por muitas vezes, o professor não está seguro para apresentá-la aos alunos, o que pode distanciá-los dela. Os professores devem refletir sobre como apresentar a literatura aos educandos, respeitando a faixa etária e os gostos deles, aproveitando as possibilidades que um livro apresenta com estratégias que facilitem os primeiros contatos da criança com esse objeto. As ações pedagógicas devem ser pensadas para não só gerar conteúdo a partir do livro, mas também para incentivar na criança a curiosidade, a vontade de aprender e conhecer a sociedade onde ela está inserida. A tarefa da escola é ensinar a ler, a entender o que se lê e que se tome gosto pela leitura.

Um livro traz inúmeras possibilidades de aprendizagens, bastando para a concretização deste ensino, que o professor saiba adotar critérios e estratégias dentro da sala de aula, oferecendo aos alunos oportunidades de aprenderem a ler usando procedimentos que os façam buscar significados nas entrelinhas, para que se torne um trabalho enriquecedor, interessante e prazeroso de ser estudado. (SOUZA, 2016, p. 39).

A escola é o espaço em que a leitura pode ser desenvolvida de maneira satisfatória, tanto pela bagagem acadêmica dos adultos mediadores, quanto pelas possibilidades de apresentação dos conteúdos literários aos alunos, já que é na escola que as crianças passam a maior parte do seu tempo e aprendem como se posicionar socialmente. E, segundo Sousa (2016), quando a escola tem práticas pautadas pela liberdade e a comunidade escolar é afinada com essas práticas, os alunos terão uma educação humanizada repleta de possibilidades de se tornarem cidadãos “[...] com mentes abertas capazes de movimentar a realidade com força transformadora, ampliando horizontes [...]” (SOUSA, 2016, p. 41). Para isso, os professores e demais profissionais ligados à educação precisam perceber a importância da literatura nesse papel humanizador e buscar práticas que despertem nos educandos a paixão pela leitura, por meio de novas metodologias, inserindo assuntos da atualidade e desenvolvendo atividades que busquem a autonomia e a compreensão do que se lê e se escreve. A autora deixa claro que o desenvolvimento

de práticas que favoreçam e ampliem a leitura não deve ser uma tarefa relegada somente aos professores de português, mas a toda a escola, incluindo professores de outras áreas, com projetos interdisciplinares, por exemplo.

Portanto, o professor precisa definir tarefas cada vez mais complexas e inovar a cada dia, sempre se atualizando com relação aos acontecimentos da sociedade vigente, desenvolvendo estratégias e habilidades motivadoras e inovadoras no processo de se trabalhar a leitura na sala de aula, com o objetivo de permitir ao aprendiz a compreensão da palavra escrita. Ao desenvolver o processo de aproximação do aluno com a leitura, o professor deve estar atento para que o ensino não se torne sem interesse e sem fundamentos, evitando assim o fracasso escolar e até mesmo a evasão escolar. (SOUZA, 2016, p. 42).

A literatura na escola tem o potencial de auxiliar no desenvolvimento da leitura e da escrita. Quando um professor dispõe de metodologias adequadas para a utilização da literatura dentro e fora de sala de aula, ele apresenta aos seus alunos novas oportunidades de ampliação do conhecimento e da sua visão de mundo. Em “Literatura, escola e formação literária: entre práticas e descaminhos”, Barbosa, Formiga e Inácio (2015) sinalizam possibilidades de preparação docente para abordar a literatura. As autoras iniciam essa discussão apontando os avanços relativos ao crescimento do mercado literário e do melhoramento de índices educacionais com relação a leitura e com o apoio de planos governamentais de apoio à difusão da literatura. Segundo as autoras, esse índice de melhora se deve a ações praticadas na escola e citam a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” (2012), que apresenta que os maiores incentivadores dos jovens ao hábito da leitura são os professores.

O artigo levanta uma questão: como um professor que ainda não tem um contato efetivo com a arte literária pode auxiliar seus alunos a terem esse contato? Citando Barbosa (2011), as autoras pontuam que, por muitas vezes, os cursos de Letras ensinam muito sobre teoria acerca das obras literárias, mas não sobre o prazer de ler, o que afasta o futuro professor da leitura e apropriação de obras literárias.

O educador que pretende trabalhar com obras literárias em sala de aula deve se abastecer de conhecimento teórico sobre o tema, associado a metodologias que favoreçam esse trabalho, para que possa exercer melhor a promoção de obras e ensinar o conhecimento para se apreciá-las. Essas propostas devem estar acompanhadas de práticas pedagógicas que as favoreçam.

Munido de vínculo afetivo com a criação literária e de posse dos conhecimentos teóricos, o professor pode desenvolver uma série de procedimentos pedagógicos que ampliem as possibilidades de abordagem de leitura literária no âmbito escolar, de maneira a promover o acesso a esse gênero e ao conhecimento de muitos clássicos da literatura. (BARBOSA; FORMIGA; INACIO, 2015, p. 174).

Outro ponto abordado é a valorização do conhecimento da literatura que os alunos possuem e das obras literárias que eles conhecem, já que ignorá-las é uma das maneiras de afastar os educandos da paixão pela literatura. Citando Mafra (2003) os autores apresentam que, por muitas vezes, os alunos chegam com um nível de contato com a literatura que é ignorada ou inferiorizada por práticas pedagógicas limitantes. Estas prezam mais pela técnica ou pela leitura de livros chamados de clássicos, tornando a experiência da literatura vazia e sem sentido, já que o que o aluno considerava como uma atividade prazerosa se tornou um amontoado de regras e normas.

Assim, à escola caberia a articulação de um movimento de equilíbrio entre as formas de interpretação respaldadas pelas instâncias escolarizadas e aquelas oriundas da bagagem leitora dos estudantes, muitas vezes formadas a partir do contato com diferentes formas de literatura – consideradas por muitos subliteratura, mas que devem ser não apenas respeitadas, mas também bem aproveitadas. (BARBOSA; FORMIGA; INACIO, 2015, p. 174).

Em “Formação docente e literatura infantil: contribuições para o desenvolvimento de leitores na educação infantil” também temos uma discussão sobre a formação do professor. Anjos e Vieira (2015) apresentam uma análise da necessidade da formação de professores, a partir de entrevistas com professoras da Educação Infantil. Os autores apontam que a formação acadêmica se tornou um objetivo, às vezes, vazia de significados, que é pensada apenas para que o profissional tenha um currículo extenso, embora este currículo, muitas vezes, não atenda às necessidades que porventura surgem em sala de aula.

Em nosso entendimento [...] tais fatores incluem a reflexividade crítica como forma de superar a curiosidade ingênua do professor a fim de promovê-la à curiosidade epistemológica a consciência de que apenas a formação não abarca todo o complexo do desenvolvimento profissional docente; a aprendizagem ao longo da vida, (isso envolve a pesquisa como princípio educativo e científico); o fortalecimento da identidade profissional, tendo como pano de fundo a participação dos professores nas grandes decisões dos organismos que ditam as políticas públicas; a valorização das relações sociais para além dos muros da escola/da universidade e o diálogo entre ambas. (ANJOS; VIEIRA, 2015, p. 305).

Os professores estão inseridos em uma realidade em que as demandas que a escola apresenta são muito grandes e complexas para serem executadas. Os professores estão lidando cada vez mais com uma escola heterogênea, ou seja, formada por vários grupos sociais. Temos uma escola que tem que lidar com as inovações tecnológicas e as mudanças sociais e ainda com a cobrança por resultados efetivos em sua ação pedagógica. Todos esses fatores são determinantes para a análise que os autores fazem do desenvolvimento de práticas de leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, é necessário que se tenha reflexão sobre os conhecimentos adquiridos, articulação entre a experiência acadêmica e as vivências do educador em sala de aula e na escola e, ainda, as experiências da vida deste educador. Para Anjos e Vieira (2015):

[...] se faz claro o cuidado com a valorização dos saberes da experiência, os quais vão além da dimensão pedagógica e perpassam a consolidação de uma cultura de colaboração de aprendizagem mútua em que as concepções do professor emergem da relação teoria e prática, por vezes, até inconsciente, mas certamente arraigada de conhecimento técnico aperfeiçoado continuamente no exercício da profissão. (p. 306).

Faz-se necessário que a formação seja feita em paralelo com a realidade vivida pelo professor em sala de aula. A escola passa a ser um território de observação e experiência. A formação profissional do professor deve, nas palavras dos autores, “[...] superar a lógica individualista e considerar os fatores da diversidade e da contextualização” (ANJOS; VIEIRA, 2015, p. 307). Isso significa que a formação acadêmica deve estar ligada a realidade da sala de aula e as mudanças constantes que acontecem na sociedade.

A formação de professores que leva em consideração a realidade da escola e dos educandos é crucial para que as práticas literárias dentro de sala de aula sejam prazerosas e alcancem os seus objetivos. Como citado anteriormente é na escola que na maioria das vezes a criança é efetivamente apresentada à arte literária, então, a escola pode ser um campo fértil na promoção da literatura. A criança está sempre construindo conhecimento em todas as suas interações sociais, e é na escola, onde ela passa grande parte do seu tempo, e com os educadores, que a criança cria relações fortes, que a promoção da literatura pode alcançar resultados efetivos. Anjos e Vieira (2015) apontam a necessidade de “[...] maior ênfase nos processos formativos voltados a literatura infantil” (p. 320), e que esses processos, quando voltados aos educadores, devem ir além dos projetos estáticos e

despersonalizados, que surgem, muitas vezes, enviados por entidades superiores da área, e focar em projetos que levem em conta as peculiaridades de cada sala de aula.

Os desafios do trabalho com a literatura infantil na escola são muitos. É necessário pensar a dimensão artística que ela carrega e elaborar práticas pedagógicas que a promovam, abandonando a ideia de que o livro literário só é utilizado na escola e auxiliando os educandos a se apropriarem dessa arte. Para isso, se faz necessário que toda a comunidade escolar esteja afinada com as práticas literárias. Garantir o acesso à literatura é uma tarefa que cabe a todos, como apontou Valdez (2018), o que significa que não cabe apenas ao professor de português fazê-lo, por exemplo. Cabe à toda a comunidade escolar criar espaço para que a literatura escolar possa ser valorizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal discutir a relação entre literatura infantil e educação. Desde o começo da minha atuação na área da educação e início da minha graduação em Pedagogia tive a curiosidade de estudar este tema. O foco da minha investigação foi a valorização da literatura infantil como expressão artística e quais são as melhores maneiras de se trabalhar a literatura nas práticas pedagógicas.

No início discutimos o surgimento da concepção de infância e como a necessidade de educação e moralização fez surgir uma literatura dedicada aos pequenos. Essa visão utilitarista da literatura infantil fez com que ela fosse vista como uma simples ferramenta didática, que ensina pontuação e artigo indefinido para os alunos, ou como uma mercadoria para fazer os pais gastarem com seus filhos. Como pontuado por Valdez (2018), a literatura infantil tem um potencial humanizador muito grande, mas que é desperdiçado quando se vê a literatura infantil exclusivamente como um auxílio às lições de Português, por exemplo.

Discutimos também que a literatura infantil, por causa da sua origem ligada aos interesses do capital, foi por muito tempo considerada uma arte menor e, por isso, demorou para que ela tivesse estudiosos a analisando. Um dos pontos apresentados neste trabalho foi a necessidade de se apresentar a literatura às crianças. O livro literário, quando apresentado a contento, leva a criança a se descobrir e descobrir novas formas de ver o mundo.

Foi tratada a importância da mediação e apresentação do livro literário para a criança. E, como a criança passa grande parte da vida na escola, a importância desse espaço para a formação de professores também foi pontuada. Por se tratar do espaço em que a criança tem contato com a cultura socialmente construída e com o conhecimento, a escola é o espaço ideal para a promoção da leitura e da apreensão da literatura como obra artística. Contudo, vários fatores podem levar não só a escola a não apresentar a literatura de maneira correta, mas também a afastá-la dos alunos.

O segundo capítulo deste trabalho trata justamente deste ponto. Apresentar a literatura às crianças e auxiliá-las no processo de se tornar leitor e apreciador da

literatura pede das instituições de ensino e dos profissionais de educação planejamento e conhecimento na área e, para isso, é necessário mais trabalho que promovam esta discussão.

A literatura infantil nasceu com a necessidade de moralizar as crianças, mas foi ganhando dimensões mais profundas com o passar do tempo. Ela foi tomando forma e profundidade, tornando-se o que conhecemos hoje. Para muitas crianças, o primeiro contato com a arte literária se dá na escola, por isso a literatura infantil deve ser desassociada de práticas pedagógicas que a reduzem dentro de sala de aula como ferramenta didática. Buscar formas de facilitar e fortalecer o contato das crianças com a literatura infantil é um dos desafios da comunidade escolar, já que é na escola que a criança passa boa parte do tempo e, também, por ser o lugar onde a criança tem contato com o conhecimento socialmente construído.

Por fim, ressalto que para mim foi encantador esse processo de aprendizado. Conhecer os teóricos que pensam a literatura infantil e o seu potencial, além de perspectivas educacionais e os obstáculos que a literatura enfrenta em sua entrada nos espaços educacionais foi de grande valia na minha formação. Com a construção deste trabalho, espero crescer como profissional da área de educação e proporcionar aos meus educandos um contato com a literatura infantil cheio de significados.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Ana Maura Tavares dos; VIEIRA, Hamilton Perninck. Formação Docente e Literatura Infantil: contribuições para o desenvolvimento de leitores na educação infantil. **Nuances**: estudos sobre Educação, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 303-322, 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3717>. Acesso em: 03 mar. 2021.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico; FORMIGA, Girlene Marques; INÁCIO, Francilda Araújo. Literatura, Escola e Formação literária: entre práticas e descaminhos. **Revista Principia**: Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB, Paraíba, n. 28, p. 169-177, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/389>. Acesso em: 15 abr. 2021.

GRANDE ENCICLOPÉDIA BARSA. 3. ed. São Paulo: Barsa Planeta Internacional, Ltda, 2005.

LAJOLO, Marisa ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

MARTINS, Irando Alves; SOUZA, Renata Junqueira de. Educação infantil e literatura: um direito a sonhar, ampliar e construir repertório. **Conjectura**: filosofia e educação, Rio Grande do Sul, v. 20, n. espec, p. 221-239, 2015. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3660>. Acesso em: 22 abri. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Leitura crítica da literatura infantil. **Itinerários**: Revista de Literatura, São Paulo, n. 17/18, p. 179-187, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/107282>. Acesso em: 23 mai. 2021.

SILVA, Aline Luiza da. Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. **REGRAD - Revista Eletrônica de Graduação da UNIVEM**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 135-149, 2009. Disponível em: <https://revista.univem.edu.br/REGRAD/article/view/234>. Acesso em: 23 mai. 2021.

SOUZA, Viviane. A importância da prática da leitura desde os anos iniciais do ensino fundamental tendo como estratégia pedagógica o gênero literário. **Cadernos da FUCAMP**, Minas Gerais, v. 15, n. 22, p.35-52, 2016. Disponível: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/623>. Acesso em: 27 abri. 2021.

VALDEZ, Diane. Direito aos bens culturais na infância: o livro literário como instrumento intelectual e afetivo. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 43, n. 1, p. 35-50, 2018.

Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/50777/26315>.
Acesso em: 30 mar. 2021.