



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

KATIA LUCIANA LUZ SAMPAIO

OS GRUPOS DE PESQUISA DE LITERATURA INFANTIL, A EDUCAÇÃO INFANTIL
E A FORMAÇÃO INICIAL

CURITIBA

2022

KATIA LUCIANA LUZ SAMPAIO

OS GRUPOS DE PESQUISA DE LITERATURA INFANTIL, A EDUCAÇÃO INFANTIL
E A FORMAÇÃO INICIAL

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação *stricto sensu*, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Catarina Moro

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Sampaio, Katia Luciana Luz

Os grupos de pesquisa de literatura infantil, a educação infantil e a formação inicial / Katia Luciana Luz Sampaio – Curitiba, 2022.
1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná,
Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Catarina Moro

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação infantil. 3.
Literatura – Estudo e ensino. 4. Professores – Formação. 5.
Educação de crianças – Currículos. I. Moro, Catarina. II.
Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **KATIA LUCIANA LUZ SAMPAIO** intitulada: **OS GRUPOS DE PESQUISA DE LITERATURA INFANTIL, A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO INICIAL**, sob orientação da Profa. Dra. CATARINA DE SOUZA MORO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 28 de Março de 2022.

Assinatura Eletrônica
31/03/2022 16:51:09.0
CATARINA DE SOUZA MORO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
31/03/2022 17:43:21.0
RITA DE CASSIA MOSER ALCARAZ
Avaliador Externo (CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE
ANDRADE)

Assinatura Eletrônica
05/04/2022 10:55:50.0
PATRÍCIA CORSINO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO)

Assinatura Eletrônica
31/03/2022 15:52:00.0
ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Aos formadores de professores, que ensinam a ensinar, a criar possibilidades, a pensar com sensibilidade, a escutar a criança e a olhar a educação como uma das possibilidades de transformar a sociedade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir sonhar e me guiar em tudo que me proponho a fazer. “Tudo o que fizeres, façam de todo o coração, como para o Senhor, e não para os homens” (Colossenses 3: 23).

Ao meu esposo e amigo Erivelton Cordeiro Sampaio, que há 24 anos está ao meu lado, me apoiando e sonhando os meus sonhos, me incentivando a prosseguir nos estudos acadêmicos.

À minha filha Sophia Luz Sampaio, que, mesmo tão pequena, foi compreensiva nas minhas ausências.

À minha mãe, que sempre me apoiou nas minhas decisões acadêmicas e profissionais, fazendo-me acreditar que eu poderia, sim, voar.

Ao meu pai, por ter me matriculado no magistério, mesmo eu não querendo. E é por isso que hoje estou conquistando mais uma etapa da minha vida acadêmica e profissional.

À minha orientadora, professora doutora Catarina Moro, que me acolheu, pela dedicação, pela paciência e pela sabedoria com a qual me conduziu.

As professoras doutoras e pesquisadoras Ana Carolina Perrusi Alves, Eliane Debus, Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos, Marly Amarilha, Mônica Correia Baptista, Renata Junqueira Souza e Sonia Kramer e ao professor doutor e pesquisador Luiz Percival Leme Britto, participantes desta pesquisa, que prontamente se colocaram à disposição para contribuir e saírem do anonimato. Agradeço não somente pela participação nesta pesquisa, mas pelas reflexões e inquietações que permeiam e permearam o meu processo de investigação e formação.

Angela Coutinho, à professora doutora Patrícia Corsino e à professora doutora Rita de Cassia Alcaraz, pelo olhar atento e pelas críticas, que foram tão importantes no aprofundamento desta pesquisa.

Ao Colégio Medianeira, que me ensinou a ser professora, alfabetizadora, leitora de literatura, gestora e a amar a Educação Infantil. Um dos grandes incentivadores para eu chegar até aqui.

Às professoras e professores da Educação Infantil do Colégio Medianeira, que, há 22 anos, me ensinaram e me ensinam o que é ser pedagoga, me tornando ainda mais apaixonada pela profissão e mostrando como a Educação Infantil pode transformar e mudar o destino das crianças.

À Universidade Federal do Paraná, mantida pelo esforço do povo brasileiro, pela oportunidade de cursar o Mestrado em Educação em uma instituição pública, gratuita, laica e de qualidade.

Às professoras, professores e colegas da Linha Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, por poder aprender e entender e lutar pelos desfavorecidos, marginalizados e excluídos.

Aos meus vizinhos e mais novos amigos Andrea Torres e Thiago Nascimento, pelas dicas valiosas sobre o processo de pesquisa.

E a todas e a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que eu concluísse essa jornada.

Ler significa reler e compreender, interpretar.
Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

Sendo assim, fica evidente que cada leitor é coautor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.
(BOFF, 2002, p. 9-10).

RESUMO

O presente trabalho pauta as concepções de literatura infantil, infância e Educação Infantil, que nos conduzem à temática sobre o ensino da literatura infantil na formação inicial dos licenciados em Pedagogia que atuarão na Educação Infantil. O objetivo é compreender e analisar a convergência de atuação dos grupos de pesquisa sobre literatura infantil, Educação Infantil e a graduação em Pedagogia das universidades que logram tais grupos; investigar a concepção dos grupos sobre a literatura infantil, a presença da literatura infantil nos cursos de Pedagogia e suas ações desenvolvidas na formação inicial. O presente estudo teve como base a pesquisa qualitativa, bibliográfica, documental e empírica. A geração de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada e com o consentimento dos entrevistados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os sujeitos da pesquisa foram sete professoras e um professor, representantes dos grupos de pesquisa cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisas no Brasil, de instituições públicas e privadas, que tratam da temática sobre a literatura infantil. A entrevista teve como finalidade a coleta do material empírico, o qual foi interpretado pela análise do conteúdo de Bardin (2011). Neste sentido, os dados mostram que os grupos de pesquisa destacam três pontos importantes em relação à concepção de literatura infantil. Primeiro, que o adjetivo infantil não deve diminuir o valor da literatura como produção estética e cultural no âmbito literário. Segundo, concebem a literatura infantil enquanto processo humanizador e como arte. Terceiro, eles consideram factível a formação literária do pedagogo enquanto graduando, enquanto pessoa e profissional, que atua ou que atuará na Educação Básica. Portanto, se pondera a necessidade de criar pautas de discussões sobre a temática da literatura infantil na formação inicial, em um processo de reorganização curricular dos cursos de Pedagogia. Os grupos indicam ações de formação tanto na graduação, como na pós-graduação. O forte caráter extensionista, na interface com a pesquisa e o ensino, indica uma presença até maior das questões feitas à literatura infantil na formação continuada em relação à formação inicial. Assim, concluímos que a presença da literatura infantil nos currículos dos cursos de Pedagogia, está aos poucos ganhando espaço, mas ainda há muito a fazer para se constituir como um espaço de direito na formação inicial.

Palavras-chave: Infância; Educação Infantil; Literatura Infantil; Formação Inicial; Pedagogia.

ABSTRACT

The present work guides the conceptions of children's literature, childhood, and Early Childhood Education, which lead us to the theme about the teaching of children's literature in the undergraduate Pedagogy course who will work in Early Childhood Education. The aim is to understand and analyze the convergence of action of research groups on children's literature, Early Childhood Education, and the Pedagogy undergraduate course of the universities that achieve such groups; to investigate the groups' conception of children's literature, the presence of children's literature in the Pedagogy undergraduate course and its actions developed in initial training. The present study was based on qualitative, bibliographic, documentary, and empirical research. Data generation was performed through a semi-structured interview and with the consent of the interviewees through the Informed Consent Form. The research subjects were seven female teachers and one male teacher, representatives of research groups registered in the Directory of Research Groups in Brazil, from public and private institutions, which deal with the theme of children's literature. The purpose of the interview was to collect empirical material, which was interpreted by Bardin's (2011) content analysis. In this sense, the data show that the research groups highlight three important points concerning the conception of children's literature. Firstly, that the adjective childish should not diminish the value of literature as an aesthetic and cultural production in the literary sphere. Secondly, they conceive children's literature as a humanizing process and as art. Thirdly, they consider the literary training during the Pedagogy undergraduate course something feasible, as an undergraduate student, as a person, and as a professional who works or will work in Basic Education. Therefore, the need to create discussion guidelines on the theme of children's literature in initial training is considered, in a process of curricular reorganization of the Pedagogy undergraduate course. The groups indicate training actions both at undergraduate and graduate levels. At the interface with research and teaching, the strong extensionist character indicates an even greater presence of questions made to children's literature in continuing education related to the undergraduate level. Thus, we conclude that the presence of children's literature, in the curricula of Pedagogy courses, is gradually gaining ground, but there is still much to be done to establish itself as a space of law in initial training.

Keywords: Childhood; Child Education; Children's Literature; Initial Formation; Pedagogy.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DE LIVROS DE BOA QUALIDADE.....	30
QUADRO 2 -	DADOS ESTÁTISTICOS DO PNBE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	44
QUADRO 3 -	CRUZAMENTO ENTRE OS DESCRITORES.....	60
QUADRO 4 -	DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL, LITERATURA, LEITURA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO CONSIDERADAS PARA ESTA PESQUISA.....	62
QUADRO 5 -	QUANTIDADE DE TRABALHOS ENCONTRADOS COM O USO DOS DESCRITORES NAS PLATAFORMAS SCIELO, PORTAL EDUC@ E TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	111
QUADRO 6 -	TESES E DISSERTAÇÕES – 1989.....	112
QUADRO 7 -	TESES E DISSERTAÇÕES – 2005.....	113
QUADRO 8 -	TESES E DISSERTAÇÕES – 2007.....	114
QUADRO 9 -	TESES E DISSERTAÇÕES – 2008.....	115
QUADRO 10 -	TESES E DISSERTAÇÕES – 2009.....	116
QUADRO 11 -	TESES E DISSERTAÇÕES – 2010.....	117
QUADRO 12 -	TESES E DISSERTAÇÕES – 2012.....	118
QUADRO 13 -	TESES E DISSERTAÇÕES – 2014.....	119
QUADRO 14 -	TESES E DISSERTAÇÕES – 2015.....	120
QUADRO 15 -	TESES E DISSERTAÇÕES – 2016.....	121
QUADRO 16	TESES E DISSERTAÇÕES – 2017.....	122
QUADRO 17	TESES E DISSERTAÇÕES – 2018.....	123
QUADRO 18 -	PESQUISADORAS/PROFESSORAS E PESQUISADOR/PROFESSOR ENTREVISTADOS PARA A PESQUISA.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ABALF	- Associação Brasileira de Alfabetização
BNCCEI	- Base Nacional Curricular Comum para Educação Infantil
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	- Constituição Federal
CMEI	- Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	- Conselho Nacional de Educação
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	- Educação Infantil
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério de Educação
PNAIC	- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	- Planos Nacionais de Educação
PNLD	- Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNLL	- Plano Nacional do Livro e Literatura
PNSL	- Programa Nacional Sala de Leitura
PPGE	- Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação
PROLER	- Programa Nacional de Incentivo à Leitura
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIRIO	- Universidade do Rio de Janeiro

Sumário

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	LITERATURA INFANTIL, INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL, PEDAGOGIA: INTERFACES E DESAFIOS	24
2.1	LITERATURA INFANTIL E INFÂNCIA.....	24
2.2	LITERATURA INFANTIL E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	32
2.3	LITERATURA INFANTIL E A PEDAGOGIA	45
3	A METODOLOGIA.....	58
3.1	SOBRE A BUSCA SISTEMÁTICA	58
3.1.1	A busca e a organização das teses, dissertações e artigos	59
3.1.2	Catálogo das dissertações e teses.....	62
3.1.3	Catálogo dos artigos	63
3.2	A PESQUISA EMPÍRICA	64
3.3	PROCESSO DE INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	68
4	LITERATURA INFANTIL: OS GRUPOS DE PESQUISA E A PEDAGOGIA 70	
4.1	CONCEPÇÃO DE LITERATURA INFANTIL NA VOZ DOS SUJEITOS DA PESQUISA	71
4.2	A PRESENÇA DA LITERATURA INFANTIL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA 79	
4.3	AS AÇÕES DOS GRUPOS DE PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL	87
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS.....	100
	APÊNDICE A.....	109
	APÊNDICE B.....	110
	APÊNDICE C.....	111
	APÊNDICE D.....	112
	APÊNDICE E.....	113
	APÊNDICE F.....	114
	APÊNDICE G.....	115
	APÊNDICE H.....	116
	APÊNDICE I.....	117

APÊNDICE J	118
APÊNDICE K	119
APÊNDICE L	120
APÊNDICE M	121
APÊNDICE N	122
APÊNDICE O	123

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), junto à linha de pesquisa Diversidade, Diferença e Desigualdade Social.

Pode-se dizer que há uma convergência entre duas motivações para a realização desta pesquisa: a primeira por interesse pessoal enquanto pesquisadora, e pelo trabalho desenvolvido enquanto Orientadora Pedagógica da Educação Infantil (EI) e formadora da formação em serviço¹; e a segunda na perspectiva de fomentar o debate sobre a literatura infantil na formação inicial das/os professoras/es pedagogas/os.

Ao refletir sobre o meu percurso pessoal e as minhas experiências profissionais em literatura, me deparo com as seguintes frases: “Quem lê, escreve bem!”; “Para escrever bem, é preciso ler!”. Essas foram as frases que escutei durante a minha caminhada escolar, e que fizeram, por algum tempo, eco na minha vida profissional e acadêmica. Confesso que, em alguns momentos, as repliquei no âmbito profissional, mas sem nenhum aprofundamento ou consciência do que elas realmente significariam na prática. Hoje, compreendo que o termo é utilizado como um mito sobre o processo utilitarista da leitura e da literatura.

Minha experiência, na infância, com o gênero literário, foi rasa, tanto no contexto familiar quanto na escola. Em minhas lembranças, no ambiente familiar, guardo a recordação de uma coleção de contos de Walt Disney e clássicos como *Branca de Neve*, *Cinderela*, *Bela Adormecida*, *O Patinho Feio*, *Os 101 Dálmatas*, *Pinóquio*, *Os Três Porquinhos*, *Chapeuzinho Vermelho*, entre outros. É importante pontuar que esses contos retratam uma cultura eurocêntrica e norte-americana, envolta em um imaginário de felicidade e de que tudo fica resolvido no final da história. Além disso, vale frisar o estereótipo de mulher que eles imprimem. Não tenho a lembrança de uma princesa negra sequer. Praticamente todas eram loiras e brancas, com exceção da Branca de Neve, que tinha os cabelos negros, mas a pele branca como a neve. Neste sentido, Eliane Debus (2018) pontua que personagens negros, ou de elementos da cultura africana e afro-brasileira, praticamente inexistem nas produções brasileiras anteriores à década de 1970, e, quando começam a ser representados na literatura

¹ A instituição em que atuo, há mais de 20 anos, proporciona a todo o grupo de educadores, professores e equipes, um espaço de formação permanente nas reuniões que acontecem todas as quartas-feiras à noite. Esse é um espaço remunerado, fundamental, que foi historicamente conquistado pelos educadores da instituição. As reuniões são divididas em grupos de série e área. Os grupos de série são conduzidos pelos membros das equipes pedagógicas e os de área por um supervisor escolhido pela equipe pedagógica, que passa a exercer duas funções: a de docente e a de supervisor.

infantil, aparecem carregados de ideologias como subalternidade, piedade, política de branqueamento, entre outras.

Hoje, tenho consciência de que tais contos trazem uma valorização de algumas características corporais em detrimento de outras, negando, de certa forma, a diversidade cultural do Brasil. Lucimar Dias (2007) alega que é também nessa cultura, a dos textos sociais, que a criança branca aprende que possui vantagem sobre os não-brancos. Assim, olhando, agora, aquela minha condição de criança branca, consigo reconhecer o quanto aquela literatura me trouxe identificação com as características corporais das protagonistas das histórias, bem como sua representatividade em decurso de suas caracterizações. Hoje, com conhecimento e consciência sobre os estereótipos de identidade com os quais esses contos vêm carregados, percebo que a minha prática educativa pode contribuir para uma mudança dessa cultura eurocêntrica.

Ademais, outro encontro meu com a leitura foi por meio dos gibis. Minha tia tinha uma coleção deles, mas eram praticamente intocáveis, então, quando era dada permissão, debruçava-me nas leituras das imagens e do texto. Os meus preferidos eram os da *Turma da Mônica*. Colomer (2007) afirma que essa prática evidenciada na infância é um início da formação literária, pois “a leitura de contos é a aprendizagem leitora que mais se beneficia dos ‘métodos de ensino’ fora da escola” (COLOMER, 2007, p. 73).

Entretanto, essas experiências não me tornaram uma leitora ávida pela leitura literária, talvez porque tenham faltado exemplos de leitores em casa, ou porque a cultura da televisão estava mais fortemente estabelecida em meu contexto familiar. E, agora, o que dizer da experiência na escola? Além da cartilha e dos fragmentos dos textos literários nos livros didáticos, minha primeira recordação marcante foi na 4ª Série do Ensino do Primeiro Grau (1987)². Lembro-me do dia em que fomos à biblioteca da escola. Havia todo um ritual, incluindo silêncio absoluto. Podíamos apenas sussurrar se tivéssemos alguma dúvida, podíamos escolher os livros, mas não os tirar da estante, ou seja, era algo quase que proibido. Porém, naquele dia, pude pegar emprestado um livro para levar para casa. Acho que essa foi a primeira vez em que fui àquele local quase sacralizado da escola. Lembro-me do livro até hoje, das imagens e da personagem central e do seu título: *A curiosidade premiada*, de Ana Carolina Brandão Lopes de Almeida e Alcy Linares. Foi um livro que me marcou muito, tive identificação com a protagonista e com o enredo. Posso dizer que esse foi um primeiro encontro

² Para falar da minha escolaridade utilizei a nomenclatura anterior à Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, em que o 5º Ano desta lei equivale à 4ª Série e assim sucessivamente.

de fruição com a literatura. Contudo, ainda não fora o suficiente para despertar mais idas à biblioteca.

Um segundo momento foi na 8ª Série, um encontro com a poesia. Aqui não posso deixar de mencionar a mediação e a metodologia da professora, que foram fundamentais para abrir uma janela na minha relação com a literatura. A professora comentava os textos fazendo algumas reflexões e nos deixando um ‘gostinho de quero mais’. Assim, meu interesse pela poesia foi crescendo tanto que, além de ler, comecei a esboçar alguns textos poéticos, o que, inclusive, rendeu uma nota 10 em uma redação da disciplina de Língua Portuguesa. Essa experiência deixou marcas, pois, por meio da poesia, encontrei sentido para meus sentimentos e descobri uma forma de me expressar. Nesse período, eu tinha um caderno onde registrava meus sentimentos por meio de pequenas poesias. Como achava que não era importante o que escrevia, um dia desfiz-me dele – que arrependimento! Foi um começo para entender o sentido da literatura para além das frases que me seguiram “Quem lê, escreve bem!” e de “Para escrever bem, é preciso ler!”. Essa vivência me fez perceber as relações de amorosidade, paixões, fantasias e afetividades que encontrei por meio da literatura.

Outrossim, Cosson (2007) afirma que a leitura literária na escola tem a função de ajudar a ler melhor, mas ultrapassa a criação do hábito de leitura, dando os instrumentos necessários para conhecer e articular, com competência, o mundo feito de linguagem. É essencial ressaltar a importância da mediação dos professores no processo de formação do leitor. Porém, não me recordo de professoras lendo para a turma, motivando a leitura e/ou criando situações que gerassem interesse pela leitura literária. Com exceção da professora da 8ª série, as lembranças dos momentos coletivos de leitura apontam para a realização de alguma prova de interpretação ou dos livros obrigatórios para o vestibular. Neste sentido, Cosson (2007) alerta para a necessidade de rompimento da reprodução e de um ensino conteudista em que a experiência de leitura represente mais do que um conhecimento literário.

Na formatura do Magistério (1992-1995), tive a honra de fazer o discurso da turma e o texto foi bem avaliado pelos colegas e professoras, mas, antes, pedi para uma professora revisar e, na sua devolutiva, me deparei com vários erros. Então, questionei todos os anos de estudo: estaria concluindo o Magistério, mas não estava apta na Língua Portuguesa e muito menos para ensinar a língua às crianças. Cada vez mais as frases “Quem lê, escreve bem!” e “Para escrever bem, é preciso ler!” ecoavam em meus pensamentos. E eu me perguntava: como encontraria prazer pela leitura de literatura? Por um bom tempo, não encontrei tempo ou prazer em pegar um livro de literatura para ler e “talvez” provar que a frase que me acompanhou durante a escola fazia sentido. Porém, nessa caminhada é nítido de que isso não mudaria a minha relação com a

leitura e a literatura. As disciplinas de Metodologias de Alfabetização e Língua Portuguesa, tanto no Magistério quanto na Pedagogia (2000-2003) também não contribuíram para o meu interesse e sentimento de prazer pela literatura.

Ademais, o ensino da literatura infantil, nos currículos do Magistério e da Pedagogia, quando mencionado, tinha como pretexto o processo de alfabetização ou mesmo o ensino de interpretação de texto, e não as narrativas literárias, estéticas e inventivas, por prazer e fruição. A formação de leitores exige contato com textos diversos, que desafiem, instiguem e lancem os educandos à busca de significados. O trabalho com o texto literário “precisa ocupar o centro do processo educacional, e o ensino da Literatura não pode se limitar à análise estrutural da língua” (NEITZEL; BRIDON; WEISS, 2016, p. 308).

Assim que assumi a minha primeira regência, em uma turma de 3ª série, tinha certeza do que precisava ensinar: fazer com que as crianças se apaixonassem pela literatura. Para isso, foi preciso encontrar resposta para o seguinte questionamento: qual lugar o texto literário deve ocupar no contexto escolar, em sala? Minha primeira ação foi deixar à disposição das crianças os livros de literatura infantil, para que pudessem manusear, sentir o cheiro e saboreá-los. Sim, porque os livros têm cheiro e sabor, aguçam os nossos sentidos e abrem as portas para a imaginação, criatividade e criticidade. Além, é claro, de ler para elas diariamente. Com tal prática, a ampliação do meu repertório literário infantil foi incrementada: “o contato com textos literários, que apresentam personagens em diferentes contextos, ou a existência de escritores oriundos de diferentes contextos permite uma visão ampliada de mundo” (DEBUS, 2018, p. 212).

Durante a minha atuação com as séries de alfabetização, incentivava as crianças a manusearem os livros. Muitas diziam que não sabiam ler, então, eu apresentava diferentes formas de leitura, fazendo com que descobrissem a sua própria maneira e se sentissem autoconfiantes com relação ao ato de ler. Logo, as instigava a observarem as imagens e a descrevê-las. Assim, as crianças foram percebendo os diferentes tipos de leitura e avivando o interesse pela literatura. Era comum que elas escolhessem estar com livros nos momentos em que podiam decidir o que fazer na rotina do dia ou entre uma atividade e outra. Assim, também enquanto esperavam os encaminhamentos para outra atividade, os livros sempre eram a opção.

O processo de formação em serviço contribuiu muito para que eu entendesse que a leitura literária é encontrar outros mundos, novos significados, despertar o imaginário, a criatividade e, principalmente, desenvolver o senso crítico, podendo nos tornar capazes de melhor compreender e atuar no mundo. Nesse contexto, a formação continuada deve “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um

trabalho colaborativo para transformar a prática” (IMBERNÓN, 2009, p. 44-45). Todos os anos, a instituição de ensino em que atuo tem como prática um momento no calendário escolar destinado ao fomento e às práticas literárias, tanto com as crianças quanto com os educadores. Traz escritores das obras literárias adotadas para o trabalho nas diferentes séries para falar aos/às professores/as. Diante dessa vivência, fui adquirindo o gosto e o hábito pela leitura literária, pois, nessas oportunidades, sempre comprava um título do escritor palestrante e fazia uma lista de outros títulos, às vezes do mesmo autor, ou de títulos que sempre tive o desejo de ler. Hoje, aos poucos, tenho ampliado meu repertório literário e entendo que o sentido da frase postulada no início desta introdução não passa de uma construção pragmática, de práticas mecanizadas. Estou no processo de construção da minha formação de leitora literária.

Cabe destacar, ainda, que, durante a minha atuação enquanto professora regente, pude constatar a importância da literatura no processo de alfabetização das crianças às quais tive a oportunidade de alfabetizar, destacando a criatividade, a criticidade, a expansão de ideias, os argumentos significativos e, é claro, o prazer pela leitura, além de propiciar o significado da cultura escrita e a função social. Hoje, atuando na Orientação Pedagógica da Educação Infantil, percebo que é preciso, muitas vezes, provocar e instigar as/os professoras/es a compreenderem que a literatura é muito mais do que um pretexto para o ensino moralizante, ou para ensinar a ler e a escrever, ou um subsídio para entreter as crianças quando o planejamento está esgotado. A literatura é crucial para o desenvolvimento humano nos âmbitos emocional, social, cognitivo, político e estético. Outra intervenção com as/os professoras/es diz respeito ao repertório literário e às intervenções pedagógicas que devem ir além das simples interpretações e dos conteúdos socioemocionais e “psicologizantes”.

Em 2018, participei, como formadora, do curso de extensão “Narrativas, Infâncias e Literatura na Educação Infantil”³, para 36 professoras e pedagogas da rede pública de 14 municípios da região metropolitana de Curitiba. O objetivo do curso visava à qualidade do trabalho com a literatura literária e com as linguagens oral e escrita, em creches e pré-escolas. O curso teve como base os livros do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, fruto da parceria entre o Ministério de Educação (MEC), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO).

O curso contribuiu para o meu processo de ação e reflexão sobre o ensino da literatura na Educação Infantil, e o processo de formação continuada e principalmente inicial das/os

³ O curso foi coordenado pela professora doutora Catarina Moro.

professoras/es pedagogas/os. Durante o curso, alguns/algumas professores/as relatavam que utilizavam a literatura como pretexto para ensinar a ler e escrever, para abordar algum conteúdo do currículo, bem como para trabalhar com alguns conflitos vivenciados pelas crianças em sala. Também ouvi, de alguns professores/as, que não gostavam de ler literatura, mas que liam para suas crianças e sabiam da importância de formar leitores. Isso desperta um questionamento: Como ensinar sem vivenciar? Neste sentido, Freire (2011) nos provoca sobre a fórmula farisaica do “faça o que eu mando e não o que eu faço”. O/a professor/a que realmente ensina precisa ter a corporificação das palavras pelo exemplo. E a formação inicial como a continuada pode contribuir para uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e sobre o ser professor/a e cidadão/ã.

Ao longo do curso, algumas professoras socializaram exemplos de práticas de literatura infantil nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), contribuindo com o processo de formação do grupo e com o meu caminho pessoal. No decorrer do curso, algumas inquietações surgiram, e o desejo de contribuir na formação de professoras/es sobre a importância da literatura infantil na Educação Infantil se tornou um dos meus desígnios. Partindo das experiências vivenciadas no curso e na minha prática profissional enquanto professora e orientadora pedagógica da Educação Infantil, bem como do meu processo de formação sobre literatura, eu e minha orientadora começamos a indagar sobre a oferta da literatura infantil nos cursos de Pedagogia. A partir desse anseio, propusemos um levantamento bibliográfico no catálogo de teses e dissertações da CAPES, tendo acesso à tese da pesquisadora Diana Maria Leite Lopes Saldanha, defendida em 2018, com o título “O Ensino de literatura no curso de Pedagogia: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e formativo”.

Nesta pesquisa, a autora traz dados de 27 universidades federais das capitais brasileiras que ofertam licenciatura em Pedagogia e a carga horária destinada à disciplina de Literatura neste curso. Os dados mostram que a disciplina de Literatura está presente na maioria dos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades listadas. Contudo, a maioria disponibiliza a disciplina como optativa. Outra variação observável é com relação à carga horária, que vai de 30 a 60 horas. A tese traz um panorama sobre a relevância e a importância dada à disciplina de literatura nos cursos de Pedagogia das universidades pesquisadas e aponta que a legitimidade da literatura no currículo de Pedagogia ainda é incipiente, vulnerável e não é assegurada pela maioria das instituições federais de Ensino Superior (IES), pois não a oferecem como obrigatória. O encontro com a tese da Saldanha (2018) fez com que redirecionássemos a problemática da nossa pesquisa, que, a princípio, seria investigar como a formação inicial

aborda o ensino da literatura infantil nos cursos de licenciatura em Pedagogia nas instituições federais.

Os resultados da tese da Saldanha (2018) mostram que a literatura está presente na maioria dos cursos de Pedagogia das universidades federais, ofertando a disciplinas de literatura de forma eletiva e/ou obrigatória. Porém, considera esse processo incipiente, como mostraremos no capítulo 3, na catalogação das dissertações e teses.

Saldanha (2018) alega que, ainda, há questões a serem respondidas, que foram surgindo no percurso da pesquisa, como:

O que falta para a literatura ser legitimada na formação inicial formal do pedagogo? Por que é que centros de pesquisas consolidados não logram efetivar a literatura no currículo de Pedagogia de suas instituições? O que significam as diferenças perceptíveis na distribuição de carga horária para a disciplina? Todas as universidades que apresentam literatura como optativa ministram a disciplina? Com que frequência? Como fazem? As referências propostas nos planos de ensino sugerem trabalhar a literatura em sua completude, com suas qualidades estéticas, formativas? (SALDANHA, 2018, p. 232).

Diante do panorama apresentado, redesenhamos o problema da nossa pesquisa, tendo como foco os grupos de pesquisa, consolidados em literatura infantil, cadastrados na CAPES, tendo como foco a Educação Infantil. Portanto, delineou-se o seguinte problema de pesquisa: **“Que relação existe entre as ações de grupos de pesquisa de literatura e Educação Infantil de IES com os cursos de Pedagogia de suas instituições?”**

Com base nessa indagação, definimos como **objetivo geral**: analisar a convergência de atuação de grupos de pesquisa sobre literatura infantil e Educação Infantil e a graduação em Pedagogia das universidades pesquisadas. E, a partir desse objetivo geral, desdobramos os seguintes **objetivos específicos**: a) compreender a concepção de literatura infantil dos grupos pesquisados; b) entender a posição dos grupos de pesquisa em relação ao lugar da literatura infantil na constituição do currículo do curso de Pedagogia; c) conhecer as ações dos grupos de pesquisa sobre literatura infantil e a Educação Infantil das universidades.

Para alcançar os objetivos propostos, a presente pesquisa teve como base a pesquisa qualitativa que objetiva trabalhar com um conjunto de fenômenos humanos, entendidos como parte da realidade social (MINAYO, 2007). Para os procedimentos de coletas de dados, selecionamos a pesquisa bibliográfica, documental e empírica (GIL, 2008), que teve como instrumento a técnica “Bola de neve” (VINUTO, 2014), para selecionar os participantes da pesquisa e a entrevista semiestruturada, para a coleta dos dados empíricos.

Foram realizadas oito entrevistas *online*, com 07 pesquisadoras e professoras universitárias e 01 pesquisador e professor universitário. Essas professoras e professor são líderes dos grupos de pesquisas e pesquisadores de ampla e densa contribuição no campo da literatura infantil na intersecção com a formação de professoras/es nos cursos de Pedagogia⁴.

No processo de interpretação e análise dos dados, elegemos a análise de conteúdo de Bardin (2011), que constitui uma contribuição metodológica clássica à pesquisa em educação. Utilizamos como recurso para análise dos dados o software ATLAS.Ti 09. Realizando todas as etapas proposta por Bardin (2011), a leitura “flutuante”, a codificação, decomposição ou enumeramento, e as unidades de registro e de contexto. Após esses procedimentos elencamos as categorias de análise, as quais foram estabelecidas de acordo com os objetivos dessa pesquisa e dos temas que emergiram nas entrevistas. São elas:

- a) Concepção de literatura Infantil;
- b) A presença da literatura infantil nos cursos de Pedagogia;
- c) Ações dos grupos na formação inicial;

Ademais, a presente dissertação está estruturada em 5 partes: são três capítulos que aprofundam a temática da pesquisa, além da introdução e das considerações finais. Aqui na introdução, buscamos contextualizar e inserir o leitor a respeito do tema, sua relevância social e acadêmica, a partir do percurso pessoal e profissional da pesquisadora com relação à literatura e suas implicações na formação inicial dos/as professores/as pedagogos/as da Educação Infantil.

No capítulo 2, “Literatura infantil, infância, educação infantil, Pedagogia: Interfaces e desafios”, revisitamos as concepções de literatura infantil, infância e Educação Infantil, que nos conduziram à temática sobre o ensino da literatura infantil na formação inicial das/os licenciandas/os em Pedagogia. Nessa caminhada, percebemos que a construção social e histórica dessas concepções se aproxima no sentido de garantir o seu papel na sociedade, impactando na formação inicial dos/as professores/as, assim como ponderamos sobre a inserção da literatura infantil nos cursos de Pedagogia, tendo como referência a revisão sistemática das pesquisas sobre o ensino da literatura infantil para a Educação Infantil na formação inicial de professores/as junto ao curso de Pedagogia.

⁴ As avaliadoras que compuseram a Banca indicaram a importância de se quebrar o anonimato em relação ao nome das entrevistadas e entrevistado, por entenderem que as/o participantes são pesquisadoras e pesquisador que muito tem contribuído com o campo e que seria formativo revelar suas ideias e percepções sobre o tema. O nome dos grupos e das entrevistadas e entrevistado se encontra no Quadro 18, na página 68, do capítulo 3.

No capítulo 3 “A pesquisa e as investigações”, apresentamos a metodologia da investigação realizada. Apresentamos as opções metodológicas e descrevemos o processo de geração de dados, tratamento e análise de dados empíricos. Além de adentrar a discussão acerca da produção acadêmica sobre a relevância da disciplina de Literatura Infantil⁵ nos cursos de Pedagogia, implicou também na realização de um levantamento de teses, dissertações e artigos nas plataformas de buscas. O levantamento foi realizado entre outubro de 2019 e março de 2020.

No capítulo 4 “Literatura infantil: Os grupos de pesquisa e a Pedagogia”, apresentamos nossas inferências e interpretações sobre as categorias de análise, estabelecendo relações entre a investigação, os objetivos e as referências teóricas que embasam a presente pesquisa, a partir das falas das entrevistadas e do entrevistado.

Finalizando, trazemos as considerações finais e as reflexões acerca do estudo realizado sobre a inter-relação entre a formação inicial nos cursos de Pedagogia e as ações de grupos de pesquisas sobre literatura infantil e Educação Infantil.

⁵ Utilizaremos letra maiúscula para a palavra “Literatura Infantil”, toda vez que ela se referir a disciplina.

2 LITERATURA INFANTIL, INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL, PEDAGOGIA: INTERFACES E DESAFIOS

Neste capítulo, convidamos o leitor a revisitar as concepções de literatura infantil, infância e Educação Infantil, as quais nos conduziram à temática sobre o ensino da literatura infantil na formação inicial das/os licenciadas/os em Pedagogia. Nesse sentido, percebemos o quanto essas concepções, ao longo de décadas, foram e estão sendo espaço de disputa por um reconhecimento na atual sociedade.

Ponderamos também, neste capítulo, sobre a inserção da literatura infantil nos cursos de Pedagogia, tendo como referência a revisão sistemática de literatura sobre o ensino da literatura infantil na formação inicial de professores/as no curso de Pedagogia.

2.1 LITERATURA INFANTIL E INFÂNCIA

As discussões sobre literatura infantil e infância tem se constituído significativas na trajetória educacional e social. Pesquisadoras como Regina Zilberman (2012), Nelly Novaes Coelho (2000) e Eliane Debus (2018) têm apresentado, em suas pesquisas, a temática sobre a literatura e as suas relações com a infância. E foi acompanhando o caminho percorrido por essas pesquisadoras, mas sem exaurir o assunto, que apresentamos as relações existentes entre a infância e a literatura infantil.

Ao refletirmos sobre as concepções de literatura infantil e infância, percebemos que ambas passaram por um processo de resignificação a partir da metade do século XX, e atualmente têm sido motivo de debates no meio acadêmico, provocando ressonâncias em várias esferas do ambiente escolar e da formação de professores/as, seja ela inicial ou continuada, discussão essa abordada no capítulo 2.3 e no capítulo 4.

Segundo Coelho (1985) e Zilberman (2012), a produção literária infantil começa a ter certa notoriedade na Europa, no final do século XVII e durante o século XVIII. Esse é o momento em que as crianças europeias começam a adquirir mais espaço na família e, conseqüentemente, na sociedade. Foi nesse século que as crianças começaram a ter mais destaque, principalmente na descoberta gradativa de sua estrutura física, de sua linguagem e de suas peculiaridades, passando a serem valorizadas enquanto diversas dos adultos. Segundo Kramer (2005),

A ideia de infância [...] aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”), [...] na sociedade burguesa ela passa ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (KRAMER, 2005, p. 18).

Portanto, com a decadência da monarquia e ascensão da burguesia, se estabelece uma nova noção de família, entre outras exigências, sendo uma delas, a necessidade de uma nova concepção de educação. (ZILBERMAN, 2012). As crianças começam a ser vistas como adultos em potencial e precisam ser educadas dentro de uma lógica de controle de desenvolvimento intelectual e de ensino moral. Pesquisadores como Priori (2016), Kuhlmann (2015), Zilberman (2012), Kramer (2005) e Corsino (2015) relatam que a concepção de infância foi se constituindo ao longo da história, considerando o contexto de cada época e sociedade. Diante dessa constatação, pode-se dizer que a literatura infantil se constitui a partir do momento em que as crianças começam a ganhar notoriedade na sociedade.

No Brasil, foi no período entre séculos (XIX/XX) que o sistema educacional passou por reformas significativas conforme leis e pareceres⁶ e, entre eles, incorporou também a produção literária para crianças e jovens. Até então, eram as traduções da literatura infantil estrangeira, que, aos poucos, foram ganhando notoriedade nacional. Diante dessa situação, começa a crescer, no Brasil, a percepção da necessidade de uma literatura nacional, voltada para as crianças e jovens brasileiros, assim como já se vinha fazendo na área da literatura “adulta”.

Como não temos comprovação em documentos escritos sobre a entrada da literatura no Brasil na época do Brasil Colônia, como alerta Oliveira (2008), foram os grandes clássicos da literatura infantil universal, no caso a europeia, que constituíram o alicerce da formação da história da literatura infantil no Brasil. Segundo Arroyo (1988), foram eles que, traduzidos ou não, alimentaram a imaginação de algumas crianças brasileiras, pois as crianças das camadas pobres não tinham acesso e muito menos estavam na escola.

Nesse ínterim, com as mudanças do contexto social desta época, a literatura infantil, segundo Zilberman e Magalhães (1987), tornou-se um dos instrumentos por meio dos quais a Pedagogia almejou atingir seus objetivos. Tais objetivos se traduzem, segundo as autoras, em uma literatura infantil de disseminação de normas de boa conduta, de bom comportamento.

Para cumprir essa missão, a escola e a literatura infantil são convocadas, “inventada a primeira e reformada a segunda”, como destaca Zilberman (2012, p. 5). A partir disso, os

⁶ De Rui Barbosa, Leôncio de Carvalho, Benjamin Constant, Epiácio Pessoa, entre outros.

primeiros textos destinados às crianças são escritos por pedagogos, com finalidade moralizante e educativa, dentro de uma lógica de controle adulto, que determina o que as crianças devem ou não aprender. Isso, por conseguinte, ratifica uma concepção de infância, como destacam Jobim e Souza (1996), tratada como uma fase de preparação para a vida adulta, não valorizando, assim, as crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais.

Sarmiento (2005) destaca que há, também, uma negatividade constitutiva da infância na ideia de menoridade:

Criança é o que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente (e, por isso, necessita de encontrar quem o submeta a processos de instrução), o que não tem valores morais (e, por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente) (SARMENTO, 2005, p. 368).

Nesse sentido, Dalla-Bonna (2020) e Oliveira (2008) pontuam que a concepção de criança como indefesa, sem valores morais e incapaz provocou certa dificuldade para que as obras de literatura infantil fossem reconhecidas como literárias, até aproximadamente o início dos anos 1970. Negava-se o seu direito a um reconhecimento de valor estético e de fazer parte do mundo das artes.

Oliveira (2008) pontua que, com o incentivo do senhor Quaresma, o jornalista Figueiredo Pimentel inicia a história da formação da literatura infantil brasileira, publicando ao todo dez títulos, de grande êxito, que entraram para a história da literatura infantil pelo seu desígnio revolucionário, por seus livros não estarem voltados para uma metodologia educacional, e sim dedicados à infância brasileira: “[...] vinham preencher sensível lacuna (sic); neles estão reunidos muitíssimos contos populares, que andavam espalhados exclusivamente na tradição oral, passando de geração em geração” (PIMENTEL *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 61).

Arroyo (1988) também destaca a escritora e pesquisadora Alexina de Magalhães Pinto como uma das pioneiras de livros voltados para crianças no Brasil, nos quais valorizava a terra e sua história, construída na memória daqueles que efetivamente formaram o povo brasileiro. Suas produções tinham a preocupação com o público infantil no sentido “de reintegrá-los na verdade da terra e sua cultura oriunda da confraternização do português com o índio e com o negro” (ARROYO, 1988, p. 178). Também foi a primeira autora a sugerir uma biblioteca exclusiva para as crianças no Brasil e de recomendar obras estrangeiras que considerava apropriadas à educação de então. Para Arroyo (1988), Alexina representa, no Brasil, um dos pontos altos dessa reação à literatura escolar e aos velhos conceitos de infância.

No entanto, Cunha (1988) define Monteiro Lobato como o grande nome que marca o surgimento da literatura infantil brasileira, “com uma obra diversificada quanto a gêneros e orientação, cria este autor uma literatura centralizada em alguns personagens, que percorrem e unificam seu universo ficcional” (CUNHA, 1988, p. 20). Lobato explora em suas obras o folclore e a imaginação, mostrando algumas preocupações com as questões nacionais ou os problemas mundiais. Demarca a linguagem com o dialeto brasileiro, carregada de cotidiano e realidade comum, com as histórias do Sítio do Pica-Pau Amarelo e o personagem Jeca Tatu, revolucionando na época a forma de produção literária, unindo literatura e questões sociais.

Desse modo, Cademartori (2010, p. 40) pontua que “Monteiro Lobato escandaliza, assusta e ameaça a modorra nacional”, questionando os modelos propostos pelo sistema e propondo suas próprias convicções, quebrando com os paradigmas morais e rompendo com os padrões prefixados do gênero literário. Lobato redimensionou a importância da literatura infantil no processo social ao possibilitar um novo olhar sobre a realidade, como um meio eficaz de modificar a percepção do leitor sobre o seu contexto e sobre a infância já que seus personagens infantis eram ativos, criativos, protagonistas das tramas das narrativas.

As obras de Lobato criam uma estética própria na literatura, repercutindo na realidade nacional, nos seus aspectos sociais políticos, econômicos, culturais, religiosos e morais, deixando espaços para a interlocução com o destinatário, estimulando-o a rever a sua percepção estética e a refletir sobre seus preceitos éticos e morais. O escritor rompe com o moralismo comum dos livros infantis e incentiva a formação da consciência crítica. Segundo Coelho (1982), embora fiel a certos valores do passado (nos quais foi formado), Monteiro Lobato foi um inovador e o principal representante da literatura infantil brasileira durante as décadas de 30, 40 e 50 do século passado e suas obras repercutem até hoje na sociedade e muitos autores viveram por muito tempo à sombra do seu nome (CADEMARTORI, 2010).

Cabe destacar que, em que pesem as inovações da obra de Lobato, ela carrega traços da época de sua produção e da posição ética do autor; fato hoje muito criticado pelo seu alinhamento ao movimento eugenista e posicionamento racista, muitas vezes expresso em seus textos. Assim, a leitura de Lobato hoje, tendo em vista uma educação antirracista, exige mediação, com reflexões e discussões, conforme alerta o Parecer nº 6, do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em 1º de junho de 2011:

É responsabilidade dos sistemas de ensino e das escolas identificar a incidência de estereótipos e preconceitos garantindo aos estudantes e à comunidade uma leitura crítica destes de modo a se contrapor ao impacto do racismo na educação escolar. É também dever do poder público garantir o direito à informação sobre os contextos históricos, políticos e ideológicos de produção das obras literárias utilizadas nas

escolas, por meio da contextualização crítica destas e de seus autores (BRASIL, 2011, p. 8).

Com os avanços dos estudos de diferentes áreas do conhecimento, especialmente os da segunda metade do século passado e os da Sociologia da Infância (Sarmiento, Qvortrup, James e Prout, 2010, Corsaro, 2011, Mayall 2000), surgem novas compreensões sobre as concepções de crianças e suas infâncias. As infâncias passam a ser entendidas na sua pluralidade e como constituidoras de uma estrutura geracional presente em todas as sociedades e as crianças enquanto sujeitos históricos, sociais, culturais e de direito. Isto significa olhar para as crianças com uma perspectiva da potência, da capacidade, da inteligência, de participação e produção cultural. E quanto mais se assume esse paradigma, mais se abre possibilidades para que a literatura infantil se liberte das amarras da moralização e se abra para as diferentes possibilidades de “fonte de nutrição” (REYS, 2012) proporcionando experiências artísticas que sejam capazes de despertar encantamento e fomentar a imaginação de crianças e adultos, assumindo assim a literatura como um dos direitos humanos fundamentais, postulado por Antônio Cândido (2004):

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (p. 174)

A literatura infantil ganha lugar de destaque e passa a privilegiar, segundo Oliveira (2008), o imaginário da criança, o senso crítico e criativo e o comprometimento com um mundo em transformação. Portanto, é imprescindível que a literatura infantil seja legitimada “enquanto *corpus* textual passível de uma abordagem científica sob o prisma de uma literatura de qualidade” (AZEVEDO, 2004, p. 1).

Com essas mudanças de paradigmas, a literatura infantil transcende as abordagens moralizantes, de cultura de massa e pedagogizantes, lutando por um espaço de reconhecimento enquanto arte. Segundo Coutinho (1978):

A literatura é um fenômeno estético. É uma arte, a arte da palavra. Não visa a informar, ensinar, doutrinar, pregar, documentar. Acidentalmente, secundariamente, ela pode fazer isso, pode conter história, filosofia, ciência, religião. O literário ou o estético inclui precisamente o social, o histórico, o religioso etc., porém transformando esse material em estético (COUTINHO, 1978, p. 8).

Portanto, entende-se que a função social da arte advém da possibilidade de influenciar o destinatário, seja no sentido de reproduzir normas ou de criá-las. Segundo Zilberman (2015),

a arte pode reproduzir padrões vigentes, mas, ao fazer isso, mesmo assim ela acaba ultrapassando a condição de reprodução, pois exerce um caráter emancipatório, ao se adiantar aos modelos coletivamente aceitos, assume natureza utópica, apresentando não o que é, mas o que poderia ser ou ter sido.

Nessa direção, após o advento de Monteiro Lobato, as décadas de 1970 e 80 foram um marco importante para que a literatura infantil rompesse com a ideia utilitarista, pedagogizante, atingindo “o estatuto de arte literária” ao apresentar obras literárias de valor artístico. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003). As ilustrações são empregadas ao texto, dando ênfase ao aspecto gráfico, criando uma ligação inusitada com o propósito de interagir com o leitor, ampliando sua visão de mundo por meio da linguagem visual. As ilustrações passam a “ocupar um papel de protagonismo nas obras, dialogando ativamente com o texto, sublinhando suas intenções, indo, às vezes, além dele”. Hoje a discussão ganhou uma grande amplitude nesse quesito, estabelecendo um diálogo com três artes: a arte da palavra, as artes visuais e arte do *design* gráfico editorial. (SILVA, 2018, p. 27).

É dentro desse cenário que surgem nomes consagrados que usaram da criatividade e da consciência social para inovar na arte literária infantil, como Ana Maria Machado, Bartolomeu Campos Queirós, Elias José, Ana Carolina Brandão Lopes de Almeida, Ignácio Loyola Brandão, Lygia Bojunga Nunes, Ruth Rocha, Chico Buarque, Eva Furnari, Marina Colassanti, Sylvia Orthoff, Ricardo Azevedo, Ziraldo, entre outros. Esses escritores entregaram-se aos desafios da fantasia, da imaginação e dos sonhos, deixando um legado para as gerações atuais, embora alguns desses escritores ainda continuem produzindo e contribuindo para que as nossas crianças permaneçam tendo acesso a uma literatura infantil de boa qualidade, trazendo-lhes a possibilidade de conhecer e interagir de maneira mais autônoma com um mundo construído de linguagem. Ressaltamos que boa qualidade nas obras de literatura infantil “levam o leitor a pensar, enquanto as leem, ou provocam nele o encantamento próprio às experiências com a arte – que é a chamada fruição estética”. (CORRÊA, 2008, p. 1245). Além de critérios como qualidade textual, qualidade temática e qualidade gráfica. Nesse aspecto, Paiva (2016, p. 38) elenca questionamentos sobre cada um desses critérios que nos ajudam a eleger obras de qualidade, conforme exposto no Quadro 1:

QUADRO 1 – CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DE LIVROS DE BOA QUALIDADE

A QUALIDADE DO TEXTO	ADEQUAÇÃO E TRATAMENTO DADO À TEMÁTICA	PROJETO GRÁFICO
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Amplia o repertório linguístico dos leitores? ❖ Possibilita a fruição estética? ❖ Favorece uma leitura autônoma (a criança fica motivada a folhear o livro e a criar histórias a partir da leitura das imagens)? ❖ Estimula uma boa leitura em voz alta por parte da professora? ❖ Apresenta coerência e consistência das narrativas? ❖ Possui um trabalho estético com a linguagem (nos textos em prosa e em verso)? ❖ São estabelecidas relações adequadas entre texto e imagem (nos livros ilustrados e nos livros de imagem)? 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Os temas das obras respondem aos interesses e às expectativas de crianças nas etapas creche e pré-escola? ❖ Motivam a leitura literária e, portanto, não possuem fins didatizantes, em que os textos se revelam artificialmente construídos visando apenas aos objetivos imediatistas do ensino de leitura ou de aspectos moralizantes? ❖ Os textos possuem preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer natureza? ❖ São considerados os diferentes contextos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos que constituem a sociedade brasileira? 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ A capa e a quarta capa são atraentes, permitindo às crianças prever o conteúdo e o gênero da obra, motivando-as para leitura? ❖ As fontes, o espaçamento e a distribuição espacial são adequados a crianças nessa faixa etária? ❖ Há uma distribuição equilibrada de texto e imagens, com interação entre estas e aquele? ❖ O papel é adequado à leitura e ao manuseio de crianças nessa fase inicial de introdução ao mundo dos livros? ❖ Há informações sobre o autor, o ilustrador e outros dados necessários à contextualização da obra? ❖ Essas informações interferem inadequadamente na leitura das crianças? ❖ A interação das ilustrações com o texto é artisticamente elaborada? ❖ Os livros que demandam manuseio pelas crianças de zero a três anos e quatro a cinco anos são adequados à faixa etária e atendem aos critérios de segurança, além de serem certificados pelo Inmetro?

Fonte: Construído pela autora (2022) com base em Paiva (2016, p.38-39)

Simultaneamente as ilustrações ganham protagonismo numa ação dialógica entre o verbal e o não verbal, as narrativas começam a abordar temas que, antes, eram tidos como inapropriados para infância, como poluição da natureza, devido à urbanização desenfreada, separação dos pais, preconceito racial, a pobreza, a miséria, a injustiça, a marginalização, o autoritarismo, o preconceito, entre outros. A Literatura Infantil também incorpora no discurso literário a metalinguagem e a intertextualidade, como nas obras, *Chapeuzinho amarelo*, de Chico Buarque (1979) e *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado (1979).

Essa mudança, na concepção da literatura infantil, coaduna com a mudança de uma concepção de criança, “se compreendemos as crianças não apenas como indivíduos, mas como membros de um grupo social, então, somos forçados a refletir sobre os direitos desse grupo de participar na construção da ordem social, das políticas sociais e das práticas” (MAYALL, 2000, p. 256, tradução livre⁷). Nesta discussão, entendemos a literatura infantil como capaz de afetar

⁷ For if we understand children not just as individuals but as members of a social group, then we are forced to reflect on that group's rights to participate in constructing the social order, social policies and practices.

os sentidos, provocando encantamentos, inquietações, espantos, brincadeiras, risos ou lágrimas, tendo como função primordial a humanização dos indivíduos. A literatura infantil atinge seu processo humanizador, rompendo com a distância entre as literaturas e a literaturas infantis.

Na contemporaneidade, a literatura infantil vem galgando um lugar de destaque, embora ainda o seu objeto livro dispute no mercado editorial entre a qualidade e o caráter mercadológico, pois algumas obras são produzidas para serem veiculadas a um projeto político. E, neste sentido, perdem o valor estético, além de perder a qualidade em impressão, ilustração, conteúdo, textos empobrecidos, divisão por faixa etária – o que acaba desmerecendo a capacidade intelectual das crianças, como, por exemplo, o atual projeto do governo “Conta pra mim”⁸, o qual merece uma análise mais aprofundada, portanto não iremos ampliar as discussões nessa pesquisa. Com essa constatação percebe-se que tanto a literatura infantil, enquanto processo humanizador, e a concepção de criança, enquanto ator social, é ainda um campo de disputa da atual sociedade.

Nesse sentido, a literatura infantil, expressa pelo seu objeto livro, propicia à criança um tempo convidativo de exploração tátil – enquanto folheia o livro, puxa linguetas, abre e fecha dobraduras, desliza partes móveis, aperta locais interativos, sente substratos de leitura, cheira fragrâncias, encaixa peças, monta cenários, etc., “colocando o leitor como coautor do brincar, que se desenrola no manuseio por ele governado” (PAIVA; RAMOS, 2014, p. 429), assim, não existe apenas uma estrutura de livro, mas sim diversas formas que movimentam saberes, incluindo a escrita tecnológica, multimeios e aplicativos literários digitais. A literatura infantil atual, representada pelo objeto livro, permite com que as crianças interajam, com mediação ou não, independentemente da sua idade.

A materialidade de algumas obras, assim como a sua composição imagética, pode criar instigante mediação entre a realidade que o olho vê e aquilo que o leitor imagina para a cena. O valor representacional, simbólico e enunciativo das imagens, é capaz de instaurar e acionar conexões entre o mundo concreto e o sensível (PAIVA; RAMOS, 2014, p.431).

⁸ Em dezembro de 2019, o MEC lançou o programa “Conta Pra mim”, da Secretaria de Alfabetização, cujo objetivos “é ampla promoção da Literacia Familiar. Afinal, a aprendizagem da linguagem oral, da leitura e da escrita começa em casa, na convivência entre pais e filhos” (BRASIL, 2020). Já no objetivo do programa encontramos distorções sobre o contexto das famílias. Da forma como se apresenta, desconsideram as condições reais das famílias brasileiras, além de transferir a responsabilidade da alfabetização para os pais, quando esta é da escola, negando, assim, essa como uma instância mediadora entre crianças e livros. Enfatiza uma alfabetização precoce, com estímulo à competitividade. Traz um esvaziamento da experiência da leitura, além de trazer equívocos conceituais em proposições linguísticas e com a disseminação de preconceitos. Esses são apenas algum dos problemas que o programa traz, que caberia, com certeza, em uma análise mais aprofundada.

Desse modo fica manifesto que, na literatura infantil contemporânea, texto e imagem caminham juntos, deixando que as experiências verbais e visuais sejam resultados de uma disponibilidade para o sensível.

Em síntese, observa-se que, tanto a literatura infantil, quanto as concepções de infâncias e crianças, não são estáticas, e que se constituem de acordo com o momento histórico de determinadas sociedades e que modificam o contexto social.

Podemos dizer que a diversidade na literatura infantil, na atual sociedade, está vinculada diretamente com uma concepção de crianças como sujeitos de direitos, além de uma concepção de consumidores em potencial, pois o mercado traz narrativas midiáticas, filmes e personagens da grande mídia, para o livro infantil, com o intuito do consumo pelo consumo. Portanto, é preciso reconhecer essas crianças como sujeitos de direitos: cabe a nós adultos propiciar o acesso ao que lhes é de direito, nesse caso, o acesso à leitura e à escrita, desde bebês, com qualidade. Assim, é entender que a concepção de infância enquanto categoria social do tipo geracional, “é simultaneamente homogênea, enquanto categoria social, por relação com as outras categorias geracionais, e heterogênea, por ser cruzada pelas outras categorias sociais” (SARMENTO, 2008, p. 24), o que nos traz um conjunto de novos elementos para o debate. Tais elementos são constituídos pelas relações de classe, gênero, etnia, ao contexto social de vida (urbano ou rural), ao universo linguístico ou religioso de pertença, etc.

E, ao considerar esses elementos, é preciso entender que eles devem ter espaço de manifestação e devem ser analisados quando estamos pensando em literatura para crianças pequenas, conseguindo identificá-los como fundamentais do ponto de vista da diversidade, e do pertencimento das crianças, que marcam as infâncias, onde essas relações de classe, de gênero, de etnia, se associam a características interindividuais que tornam o processo de transmissão e recepção dos saberes, normas e valores sociais muito mais complexo do que aquilo que a concepção tradicional de socialização propõe (SARMENTO, 2008).

2.2 LITERATURA INFANTIL E EDUCAÇÃO INFANTIL

Assim como a concepção de infância e literatura infantil vem passando por mudança de concepção ao longo do tempo, a Educação Infantil também vem se alterando, para que tenha reconhecimento enquanto etapa da educação com qualidade para as crianças pequenas.

No Brasil, o aparecimento das creches surge com as modificações do papel da mulher na sociedade, com a evolução da economia capitalista, que inclui a expansão da industrialização e do setor de serviços, dentro de uma perspectiva do crescimento urbano. Segundo Oliveira

(1988), essa trajetória não se faz em ritmo constante e nem sem conflitos, é marcada por múltiplas contradições nas áreas econômica, política e social, em que coexistem crescimento da miséria e desemprego, além da desigualdade no uso de bens sociais e culturais pelas diferentes camadas sociais.

As creches e os jardins de infância, no Brasil, se constituíram de formas distintas de acordo com a classe social de famílias e crianças. As primeiras creches surgiram no início do século XX, com o objetivo de atender às classes sociais desfavorecidas, tendo como foco central o trabalho de cunho assistencialista. Já os jardins de infância surgem no final do século XIX, para as famílias das camadas privilegiadas, tendo um objetivo educacional mais explícito no sentido de desenvolver atividades intelectuais e afetivas. Aqui, nota-se o quanto o sistema capitalista diferencia a educação por classes sociais.

Campos (1999) evidencia, como primeiro marco dos direitos da infância brasileira, apenas o século XX, com a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), aprovada em 1º de maio de 1943, pelo Decreto Lei nº 5.452, concluindo-se que, neste cenário,

[...] a legislação educacional parece ter estado sempre atrasada em relação à realidade. Os estudos sobre as origens das diversas modalidades de atendimento – creches, jardins de infância, escolas maternais, parques infantis, pré-escolas – mostram as primeiras unidades sendo instaladas no século passado e sua expansão ocorrendo em diversos momentos históricos: os parques infantis implantados por Mário de Andrade quando à frente do Departamento de Cultura do município de São Paulo, nos anos trinta; o projeto Casulo da Legião Brasileira de Assistência – LBA, sendo desenvolvido nas décadas de setenta e oitenta; os diversos planos federais, estaduais e municipais de expansão da pré-escola, também vicejando a partir dos anos setenta, muitas vezes na forma de soluções de baixo custo e baixa qualidade; e, ao longo de todas as décadas, a oferta de vaga em estabelecimentos privados suprimindo a demanda crescente por parte das famílias de classe média e alta (CAMPOS, 1999, p.121).

As últimas décadas do século XX e o início do século XXI evidenciaram marcos importantes na conquista do direito das crianças à educação. Com a Constituição Federal-CF de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente ECA em 1990 (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (MEC, 2010), os Planos Nacionais de Educação – PNE (BRASIL, 2001, 2014) e a elaboração da primeira Base Nacional Comum para Educação Infantil – BNCCEI (BRASIL, 2017), contribuíram para o reconhecimento legal da Educação Infantil (0 a 5 anos), enquanto campo de conhecimento, de política pública e de atuação profissional. E as crianças passam a ser reconhecidas no processo educacional, tendo direito à educação formal.

Pela primeira vez, a creche e a pré-escola passaram a ter um financiamento previsto em lei, como as demais etapas da educação básica, a partir de 2007, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (CAMPOS *et al*, 2011), o qual foi designado em 2020 como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. É possível afirmar que passos significativos foram dados nos últimos anos para a garantia da consolidação do atendimento à faixa etária anterior aos 6 anos, fundamentalmente registrados nos avanços que as pesquisas têm alcançado nesta área e nos ganhos obtidos a nível constitucional.

A luta por uma Educação Infantil de qualidade e que respeite a crianças nos seus direitos, carregam tensões e disputas, mas não deixam de representar escolhas e movimentos diante do desafio de ampliar e qualificar os serviços, principalmente públicos, às crianças pequenas e suas famílias, a partir de uma oferta educativa laica e gratuita.

No atual contexto, ao que se refere ao campo político, uma das lutas é com relação à oferta da Educação Infantil – embate este que foi instituído na Emenda Constitucional nº 59/2009, de 11 de novembro, a qual determina que, a partir dos 4 anos de idade, as crianças devem ser obrigatoriamente matriculadas na Educação Infantil. Em um primeiro olhar, percebemos um avanço quanto à garantia do direito da criança à educação. Mas, ao mesmo tempo, rompe com a concepção de Educação Infantil, adotada na Constituição de 1988, como direito da criança e opção da família, além, do atendimento da creche (crianças de 0 a 3 anos) permanecer em segundo plano, quase que desconsiderando o direito à educação de bebês e crianças bem pequenas.

Nesse sentido, as crianças de 0 a 3 anos acabam ficando à margem da sociedade, enquanto sujeitos de direitos. Os arranjos que estão sendo feitos têm acarretado efeitos não perspectivados pela lei, como a diminuição da oferta de vagas para crianças de 0 a 3 anos, como revelam os estudos de Sesiuk (2019) sobre acesso às creches: “as estratégias do município diante da universalização da Pré-escola intensificaram a exclusão de bebês e crianças bem pequenas do espaço educacional público” (SESIUK, 2019, p. 134). Com isso, crescem as instituições conveniadas que geram outras problemáticas também já existentes e não superadas, tal como as condições estruturais precárias, com espaços adaptados e minúsculos e refeições baratas e uma não superação de uma visão assistencialista ou como preparatória para o Ensino Fundamental.

Com isso,

[...] a ampliação do atendimento em creches deu-se principalmente por meio do repasse de recursos públicos e entidades filantrópicas e/ou comunitárias, que na maioria das vezes operam em condições precárias; pré-escolas municipais aumentaram a oferta de vagas muitas vezes colocando maior número de crianças por turma e/ou desdobrando o número de turnos de funcionamento diário (CAMPOS, FÜLLGRAFF; WIGGERS, 2006, p. 89).

Outra problemática é a questão dos espaços físicos para o atendimento e a garantia de vaga. O que pode acontecer, ou já vem acontecendo, é o encaminhamento das crianças com mais de 4 anos de idade, por parte dos municípios para a Educação Infantil inserida nas escolas de Ensino Fundamental, em jornada de 4 horas, ou seja, somente em meio período. Assim, podem aumentar as vagas, mas não se expandem os prédios, os espaços, o número de profissionais. Certamente, os que sofrerão um impacto maior dessa desintegração será o segmento das creches, visto que as políticas de financiamento, nesse caso o Fundeb, possivelmente dará maior visibilidade às pré-escolas diante da obrigatoriedade e de todas as suas necessidades ou ações para promover o desenvolvimento pleno das crianças. Portanto, a creche, não sendo obrigatória, é vista com omissão, no que se refere ao dever do Estado em ofertá-la. Como afirma Didonet (2008), a legislação rebaixa a creche e reforça a mentalidade de menor importância para a educação das crianças nessa faixa etária.

Portanto, a questão da obrigatoriedade, segundo Rosemberg (2006), não produz ampliação democrática e qualidade de oferta. E pode atuar, no campo pedagógico para a “primarização” da pré-escola, ao aproximá-la dos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo resultar em práticas pedagógicas pautadas nas experiências desse nível de ensino. As DCNEI (BRASIL, 2009) já refutavam isso por considerarem o currículo na Educação Infantil

como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010).

Essa concepção de currículo evidencia o respeito à particularidade das crianças ao dar centralidade às experiências e saberes historicamente produzidos. Campos e Barbosa (2015) assinalam que as diretrizes demarcaram orientações curriculares comprometidas com a qualidade e com oportunidade de desenvolvimento para todas as crianças, além de fazer recomendações com relação à avaliação a serem observadas no acompanhamento desses sujeitos.

Cabe destacar que, antes da elaboração das DCNEI (2009), a formulação de outros documentos normativos e instrutivos, como o ECA (1990); Projeto de Educação por Múltiplos Meios para a formação de professores/as de pré-escolas (1990); Primeira Política Nacional

de Educação Infantil (1994); Projeto de análise das propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (1994); Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (MEC, 1995); Proposta Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (MEC, 1996); a homologação da LDBEN (1996); Subsídios para Credenciamento e Financiamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998); RCNEI (BRASIL, 1998); o PNE (2001; 2014); Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2005); Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006) e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) contribuíram para o impulsionamento de uma nova identidade para a Educação Infantil, vinculando uma concepção de educação para infância, estabelecendo uma relação indissociável entre o educar e cuidar, superando o caráter assistencialista e escolarizante (CARVALHO, 2015).

Tal concepção se reafirma na primeira e segunda versão da BNCCEI, deixando claro por seguir o que determina a DCNEI (BRASIL, 2019a), definindo uma organização por direitos de aprendizagens, como definição, e uma disposição curricular por campos de experiências⁹, conforme pontuam Coutinho e Moro (2017), tendo uma certa objeção aos objetivos de aprendizagem, que tendem a serem transpostos para conteúdos.

Com a instituição do golpe parlamentar à presidência do Brasil em 2016, são destituídos os especialistas que estavam à frente da elaboração da BNCCEI e são substituídos por representantes de organizações da sociedade civil, sobretudo, fundações empresariais. Nesse sentido, o texto da BNCCEI é finalizado com atuação direta de fundações privadas, o que resultou em desconstituição de alguns elementos do que se propõem as DCNEI (2009) e o que vinha sendo discutido na segunda versão da BNCCEI (2016), conforme destacam Coutinho e Moro (2017):

O primeiro deles é a inclusão de uma perspectiva curricular baseada em competências e habilidades, situando o desenvolvimento em determinados aspectos e no indivíduo e não no seu processo de constituição humana, a partir de uma educação integral. Outro ponto, especificamente na educação infantil, é a mudança de um dos campos de experiência “escuta, fala pensamento e imaginação” para “oralidade e escrita”, o que claramente demarca a ênfase no ensino da escrita para as crianças ainda na educação infantil, desconsiderando as demais dimensões que constituem o trabalho com as linguagens, principalmente a imaginação, elemento central ao se pensar as experiências das crianças pequenas (COUTINHO; MORO, 2017, p. 355).

⁹ Direitos de aprendizagem: aprender a conhecer-se, a conviver, a explorar, a brincar, a participar e a expressar-se. Campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimento; traços, sons cores e imagens; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos e quantidades e transformações.

É evidente que essas mudanças dialogam com os interesses de instituições privadas, onde há potencial de comercialização de materiais e serviços, como, por exemplo, produção de materiais didáticos, cursos para formação continuada de professores/as, tecnologias educacionais, entre outros.

Outro ponto importante a destacar é a concepção da atual versão da BNCCEI (BRASIL, 2017), com a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto Presidencial nº 9.765, de 11 de abril de 2019. A atual política faz referência à primeira infância (dos 0 aos 5 anos) como sendo um dos beneficiários prioritários do programa, juntamente com o Ensino Fundamental. Além de defender o uso exclusivo do método fônico, baseado na decodificação da leitura e da escrita. O artigo 3, inciso IV prevê ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização: a) consciência fonêmica; b) instrução fônica sistemática; c) fluência em leitura oral; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos; e f) produção de escrita.

Percebe-se, diante da atual conjuntura, um risco iminente de um retrocesso na concepção da Educação Infantil, em que o educar e o cuidar são indissociáveis, para uma ruptura do binômio, trazendo maior peso para o educar, nesse caso, a preocupação com uma alfabetização, no sentido de decodificação, com foco na pré-escola, e na concepção de criança, negando-lhe a prerrogativa de sujeito histórico e de direito, como define as DCNEI (2009), “[...] 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, p. 12).

Aceitar esse retrocesso é aumentar as desigualdades já existentes. Portanto, é preciso ter clareza e consciência de como aproximar as crianças da Educação Infantil, na cultura escrita - como lugar - simbólico e material - que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade (GALVÃO, 2016, p. 17), sem ferir as concepções de crianças e currículo postulada pela DNCEI (BRASIL, 2009) e a BNCCEI (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, Galvão (2016) nos faz lembrar de três pontos importantes que objetivam a Educação Infantil. Primeiro, que a escrita é apenas uma das linguagens das quais a criança se relaciona desde que nasce, entre tantas outras como a oralidade, a música, a dança, as artes visuais, as linguagens corporal, audiovisual, digital, matemática, cartográfica, entre outras. Em segundo lugar, precisamos ter clareza que a Educação Infantil não tem o objetivo de alfabetizar *stricto sensu*. Em terceiro lugar, a Educação Infantil deve valorizar o conhecimento de mundo das crianças, de suas famílias, e das comunidades onde vivem. Portanto, as práticas pedagógicas para trabalhar com a cultura da escrita, nessa etapa educacional, não podem perder

de vista as funções sociais da escrita, os eixos das interações e brincadeira, que norteiam as propostas pedagógicas da Educação Infantil, as vivências e as experiências das crianças com as diferentes linguagens, assim como as diversas manifestações e possibilidades de aproximação das crianças com a cultura escrita e a disponibilização, exploração e leitura de livros de literatura infantil, proporcionando objetos de leitura, fruição estética, de informação, fantasia e imaginação.

Sendo a literatura infantil um dos objetos de estudo dessa dissertação, reafirmamos aqui a necessidade também de entendê-la não como mais um componente curricular desvinculado da vida da criança. “A inserção da leitura literária e da literatura na escola deve ser pensada de maneira a trazer a possibilidade de o indivíduo conhecer e interagir de maneira mais autônoma com um mundo construído de linguagem, não apenas decorar textos, seguir padrões e reproduzir conteúdos” (GREGORIN, 2016, p. 68).

É nesse sentido que defendemos a presença da literatura infantil na Educação Infantil, e, para além somente da presença, que ela possa ser acessada pelas crianças e professores/as de forma consciente do poder de transformação humanizador (CANDIDO, 2004) que ela pode proporcionar na vida dos cidadãos, por entendermos que ela tem um papel importante no processo de desenvolvimento humano, com vistas à promoção da autonomia e da emancipação das crianças, sujeitos históricos, de direitos e produtores de cultura, com vistas a romper com uma concepção meramente utilitarista.

Segundo Candido (2004), a literatura é um direito de todos, mas a segregação social e o extrativismo cultural não permitem esse acesso irrestrito. Portanto, entende-se que a literatura deveria ser tratada como um bem incompressível, mas, para isso, é necessário considerá-la “como uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”. Assim, Candido (2004) focaliza a literatura com a luta pelos direitos humanos por dois ângulos: como uma necessidade universal – que dá forma aos sentimentos, nossa visão de mundo, nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza – e um instrumento de desmascaramento – focaliza as situações de restrições dos direitos, ou da negação deles. Portanto, é preciso que a literatura deixe de ser privilégio de pequenos grupos, e que passe a ser organizada de modo a garantir o acesso de forma equitativa na organização da sociedade (CANDIDO, 2004, p. 176).

Para que se adote essa postura, é preciso discutir a necessidade de uma concepção de literatura infantil como um fenômeno de linguagem, resultante de uma experiência existencial-social-cultural (GREGORIN, 2016). Somos cercados pela linguagem, ela é a marca dos seres humanos. A oralidade e a escrita são duas modalidades de linguagem verbal que nos constitui. Somos constituídos “com linguagem e de linguagem”, criamos, compomos e recompomos a

realidade e a nós mesmos (GOULART; MATA, 2016). Portanto, concebemos o trabalho com a linguagem verbal na Educação Infantil, como um movimento vivo, como define Bakhtin (1988):

(...) a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não “adquirem” língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 1988, p. 108).

É por meio da linguagem viva da sociedade, pontuada por Bakhtin, na citação acima, que aprendemos a falar. É na interação com outros indivíduos que nos tornamos socialmente conscientes desse fenômeno que é a linguagem. Assim, a interação e a mediação dos adultos com as crianças e das crianças entre elas é fundamental no processo de constituição das crianças pela linguagem verbal (GOULART, 2016). Desse modo, reafirmamos que todas as linguagens e formas de expressão como a música, a pintura, a dança, o canto, a modelagem, a literatura infantil, o desenho e a própria escrita, fazem parte do cotidiano das crianças, sendo parte do espaço formal ou informal. E cabe às instituições de Educação Infantil, enquanto espaço formal, proporcionar às crianças essas diferentes formas de expressão, para que encontrem novas formas de exprimir suas existências e experiências. Ou seja, o papel da Educação Infantil é “criar condições culturais de ampliação e aprofundamento da inserção das crianças no mundo da cultura escrita” (GOULART; MATA, 2016, p. 54), para que as crianças percebam a significância, a necessidade e a relevância da escrita, no seu contexto social.

Dessa perspectiva, é que pontuamos a importância da experiência da literatura infantil desde a Educação Infantil, ou seja, desde os bebês, para que se amplie suas possibilidades de perceber a cultura do escrito, além de expandir suas experiências com a imaginação, a fantasia, a criatividade, os conflitos, valores, desejos, entre outras.

Para que o trabalho com a literatura infantil na Educação Infantil tenha toda essa significância, é preciso que o livro de literatura infantil se faça presente nas instituições e esteja ao alcance das crianças e das/os professoras/es.

De acordo com o relatório do Fundo de Nações Unidas para Infância (Unicef), de 2006, os livros de literatura infantil são encontrados nas salas de Educação Infantil, em algumas creches e pré-escolas de algumas regiões do Brasil, ainda de forma deficitária.

No relatório ao tratar sobre acesso e qualidade na educação infantil, os dados mostram que algumas regiões do Brasil são deficitárias no que diz respeito aos equipamentos e serviços,

assim como em materiais didáticos para as creches e pré-escolas. O relatório faz referência aos dados do censo de 2000, que mostra que boa parte dos estabelecimentos usam alguns materiais didáticos que seriam de grande importância para uma educação de qualidade na Educação Infantil. Neste levantamento, destacamos a presença dos livros de literatura. Embora eles estejam presentes nas escolas, ainda existe certa discrepância entre as regiões, como, por exemplo, na Região Sul, os livros estão presentes em 76,7% nas creches e 89,8% em pré-escolas. E no Nordeste, respectivamente, 37,2% e 46,3%. Esses dados mostram que a desigualdade regional de acesso ao livro de literatura é significativa.¹⁰ E que as regiões Norte e Nordeste são as mais prejudicadas neste indicador, não chegando a um percentual de 50% de presença do livro de literatura nas creches e nas pré-escolas destas regiões. Seria importantíssimo haver estudos recentes sobre tais dados, mas não foram encontrados. Campos et al (2011) ressaltam que o contato das crianças pequenas com os livros infantis, mesmo antes de saberem ler, é de fundamental importância para o seu desenvolvimento integral.

A literatura infantil na Educação Infantil busca ocupar um espaço de direito e qualidade dentro das creches e pré-escolas, como atividade fundamental para o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, o Ministério da Educação, ao longo de muitas décadas, vem investindo na compra de livros de literatura infantil. “A partir da década de 1980, a questão da formação de leitores ganhou maior destaque na agenda das políticas públicas, mas, ainda assim, não de forma prioritária – sempre afetadas pelas descontinuidades dessas políticas” (PAIVA, 2016, p. 20). A título de conhecimento e para dar uma dimensão das ações, projetos e programas que constituíram a história do acesso ao livro de literatura e as suas ações em prol da formação de leitores, Paiva (2016) elenca os programas e ações que antecederam o atual PNLD: a) Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL) – 1984 a 1987; b) Proler – 1992; c) Pró-leitura na formação do Professor – 1992 a 1996; d) Programa Nacional Biblioteca do Professor – 1994 a 1997 e; e) Programa Nacional Biblioteca na Escola (1997 a 2017)¹¹.

Pontuamos o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado em 1997, como de grande importância. Ele tinha como objetivo dar suporte à formação do/a professor/a das

¹⁰ Não encontramos pesquisas mais recentes sobre a presença dos livros de literatura nas creches e pré-escolas. O Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2019 mostra que apenas 15,4% e 15,7% das creches e pré-escolas respectivamente têm sala de leitura para esta etapa de ensino.

¹¹ A partir da publicação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi unificado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático- PNLD, tendo a unificação das ações de aquisições e distribuição de livros didáticos e literários e outros materiais de apoio pedagógico, pelo qual as obras literárias passaram a ser submetidas aos mesmos processos dos livros didáticos, inclusive permitindo a escolha pelas escolas, processo que não era permitido em versões anteriores de aquisições literárias do PNBE (rever as informações sobre as alterações).

séries iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo com a aquisição e distribuição de acervos bibliográficos e a produção e difusão de materiais destinados à capacitação do trabalho docente. Embora ele tenha contemplado a Educação Infantil somente entre 2008 e 2014, o PNBE foi um dos sustentáculos do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), criado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Ministério da Cultura, com o apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Secretaria de Educação Básica (SEB), cujo objetivo principal era democratizar o acesso a obras de literatura brasileiras e estrangeiras infantis e juvenis, além de fornecer materiais de pesquisa e de referência a professores/as e estudantes das escolas públicas brasileiras da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Por mais que o programa tivesse uma visibilidade nacional e internacional, segundo a pesquisa de Montuani (2012), havia uma questão problemática, apesar dos profissionais das bibliotecas terem conhecimento da distribuição do acervo, não conheciam o acervo e nem mesmo o programa, assim como também havia desconhecimento sobre os seus objetivos referentes à formação de leitores literários. Outro dado importante, apontado pela pesquisadora, é que apenas um dos entrevistados na pesquisa citou o espaço universitário de formação dos educadores, como espaço divulgador sobre o conhecimento sobre as políticas públicas educacionais. A ausência da referência de formação de professores/as e mediadores/as de leitura, deixa de contribuir para a formação de profissionais, que atuarão em realidades diversas. Cabe destacar que o PNLL incluía, além da educação, a cultura, ou seja, todos os equipamentos e projetos desenvolvidos em prol da leitura tais como: pontos de cultura, bibliotecas públicas e comunitárias.

De acordo com Paiva *et al.* (2012, 2014), a trajetória do PNBE foi realizada por meio de diferentes ações. Para as outras etapas educacionais de 1998 a 2000, os acervos foram destinados a bibliotecas escolares; de 2001 a 2003, foram destinados aos/às estudantes para uso pessoal, sendo conhecido como “Literatura em Minha Casa” a partir de 2005, o foco foram as bibliotecas de escolas públicas de 1ª a 4ª Série; em 2007, as escolas públicas de 5ª a 8ª Série. A partir de 2008, a Educação Infantil começou a ser contemplada pelo Programa, pouco mais de uma década depois da sua implementação. Desde então, somente quatro edições contemplaram a Educação Infantil, em todos os anos pares do PNBE (2008, 2010, 2012, 2014), sendo 2014 a última remessa de livros feita pelo PNBE para todas as etapas de ensino.

O PNBE foi descontinuado e os programas relacionados ao livro foram unificados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), com o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que, além dos livros didáticos, passou a distribuir livros literários e outros

materiais de apoio pedagógico. Com esta alteração, enfatizamos um prejuízo em relação ao processo de avaliação, pois retira das universidades públicas e com reconhecida capacidade de formação de professores/as, o direito de avaliarem os livros inscritos nos editais, passando a uma avaliação mais centralizada no Ministério da Educação com indicações de profissionais de vários segmentos ligados à Educação Básica, como União Nacional de Secretários de Educação, associações diversas, sindicatos, etc, que muitas vezes não detêm acúmulo de conhecimentos da área. E a outra parcela dos participantes é selecionada por meio do banco de dados do MEC, onde figuram profissionais habilitados e interessados em participar desse processo, mas que também nem sempre acompanham as questões e conhecimentos acumulados no campo. Com isso, corre-se risco de não termos um debate sustentado nas demandas e teorias didático-pedagógicas, que são frutos de reflexões e pesquisas de universidades e/ou de profissionais que efetivamente estão na escola e podem, com propriedade, discutir o conteúdo dos livros didáticos e literários.

O Edital do PNLD-2022 para a Educação Infantil, referenciado no Programa Nacional de Alfabetização- PNA (BRASIL, 2019), fere os princípios da DCNEI (BRASIL, 2009) e da BNCC (BRASIL, 2017), com relação às concepções de crianças e currículo já citados anteriormente. O Edital propõe três objetos:

1.1.1 Objeto 1: Obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores da educação infantil; 1.1.2. Objeto 2: Obras literárias destinadas aos estudantes e professores da educação infantil; e 1.1.3. Objeto 3: Obras pedagógicas de preparação para alfabetização baseada em evidências.

O primeiro e o terceiro objeto fere a autonomia e o conhecimento desses profissionais, pois, o papel do/a professor/a não é passivo, se constrói na relação com a criança, situado nas práticas cotidianas, numa pedagogia da participação e não da transmissão (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), não cabendo um livro didático para essa etapa de ensino que engesse o cotidiano da Educação Infantil. Conforme os documentos orientadores da Educação Infantil, o trabalho pedagógico deve ser pautado em contextos que permitam que as crianças reconstruam e reinventem o mundo, criando e expressando-se pelas diversas linguagens. Esse e outros argumentos foram citados pela Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) e com apoio de 116 grupos de pesquisa instalados em universidades e centros de pesquisas brasileiros, no pedido de impugnação do Edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2022, publicado em 21 de maio de 2020, “por contrariedade à legislação e ao interesse público, desconsideração das necessidades expressas pelos entes federados responsáveis pela

oferta da Educação Infantil, além do iminente risco ao patrimônio público pela malversação dos recursos”. O edital remete à Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental, concepção concordante com a PNA, que, no entanto, fere os pressupostos, os princípios e as concepções dos documentos norteadores desta etapa de ensino.

O segundo objeto, obras literárias, o edital fere as concepções de literatura, leitura literária na infância, além dos erros conceituais e técnicos no campo das artes visuais. A ABAIf também se posiciona neste sentido, apontando equívocos conceituais sobre as obras literárias, argumentando que: “A literatura se caracteriza como uma produção discursiva com características específicas, que implica uma leitura que se distingue da de outros gêneros textuais, tais como os informativos e os injuntivos”. Entende-se que a literatura infantil é arte, e, portanto, não pode estar somente a serviço da alfabetização e nem do ensino de conteúdos específicos. A literatura contribuiu para a nossa formação humana, que, segundo Candido (2004), “desenvolvem em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2004, p. 182), contribuindo, assim, para uma ampliação de conhecimentos diversos.

Portanto, é necessário assegurar a destinação de obras literárias para a Educação Infantil. Como enfatiza Bajard (2014), a literatura infantil precisa ocupar um espaço significativo junto às crianças, tanto nas creches e nas pré-escolas como fora delas, incentivando a convivência com os livros desde os primeiros meses de vida. Neste sentido, é importante e necessário garantir a distribuição de obras literárias de qualidade nas instituições de Educação Infantil, porque muitas crianças só terão acesso a este material na sua iniciação escolar. E, nesse sentido, o PNBE da Educação Infantil contribuiu, nas suas quatro edições, com a entrega de mais de vinte milhões de obras de literatura infantil, conforme mostra os dados estatísticos do PNBE na Educação Infantil no Quadro 2.

QUADRO 2 – DADOS ESTÁTISTICOS DO PNBE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PROGRAMA/ ANO	CATEGORIA DE ENSINO	ESCOLAS ATENDIDAS	TOTAL DE LIVROS DISTRIBUIDOS	INVESTIMENTOS
PNBE 2008	Creche	-----	-----	-----
	Pré-escola	85.179	1.948.140	R\$ 9.044.930,30
PNBE 2010	Creche	86.379	939.550	R\$ 12.161.043,13
	Pré-escola		2.450.550	
PNBE 2012	Creche	86.088	954.700	R\$ 24.265.902,91
	Pré-escola		2.530.500	
PNBE 2014	Creche	32.820	4.209.150	R\$ 50.537.660,06
	Pré-escola	79.949	7.966.028	

TOTAL	20.998.618	R\$ 96.369.536,40
--------------	-------------------	--------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Mesmo os números parecendo altos, ainda não são necessariamente suficientes para garantir o acesso a essas obras por todas as crianças desta faixa etária e seus/suas professores/as, pois, nas primeiras edições, os livros eram encaminhados para a escola que recebia uma ou duas caixas com 25 livros cada, a depender da etapa que atendem e a quantidade de crianças matriculadas. Nota-se que a Educação Infantil, em suas duas etapas – Creche (0 a 3anos) e Pré-escola (4 e 5 anos), ainda responde por uma parcela pequena quando comparada à etapa do Ensino fundamental. Segundo Paiva e Soares (2014), a quantidade de livros inscritos para o PBNBE de 2014 para as etapas da Educação Infantil equivale apenas a 21%, sendo 3% destinados às creches e 18% destinados à pré-escola. O Ensino fundamental é o que tem um maior número de obras inscritas, 55% e 24% para Educação de Jovens e adultos. Esses dados nos mostram o quanto ainda o segmento da Educação Infantil respondia a uma parcela pequena do PNBE. Além dessa desigualdade, Montuani (2009)¹² pontua que há outras constatações que impedem o acesso aos livros do programa como: problemas de divulgação do PNBE, baixo nível de conhecimento por parte de professores/as e diretores/as, ausência de uma política de formação de leitores/as, falta de esclarecimentos dos/as professores/as sobre a utilização do acervo, entre outras questões que faziam com que o Programa não tivesse conseguido alcançar os objetivos que se propõe. Embora essa constatação tenha sido feita ainda quando o PNBE não tinha alcançado a Educação Infantil, muito provavelmente, encontram-se os mesmos problemas nessa etapa educacional para que seja garantido o acesso das obras tanto pelas crianças como pelos/as professores/as.

Diante das implicações acima sobre o acesso às obras de literatura infantil, por parte das crianças, ponderamos a seguir a importância da formação inicial e continuada dos/as professores/as da Educação Infantil, conhecerem e se apropriarem dos objetivos, estratégias e acervos dos programas de leitura do Ministério da Educação, assim como construir uma concepção de literatura infantil, que respeite as concepções de crianças e educação infantil descritas nessa pesquisa.

Nesse sentido, Paiva (2016) pontua como de fundamental importância o investimento na formação de um/a professor/a leitor/a e na identificação dos modos de ler, para que, de fato, ele/a possa ter uma postura adequada de mediação de leitura no contexto que atua, nesse caso,

¹² Os resultados de Montuani (2009) originam-se de sua pesquisa de mestrado, em que analisou o acervo do PNBE de 2005, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

na Educação Infantil. “A prática cotidiana comprova, assim como confirmam as teorias sobre leitura, que o hábito de leitura de um/a educador/a determina a sua ação no trabalho com a literatura” (PAIVA, 2016, p. 17). Portanto, é preciso que o/a professor/a seja leitor/a de literatura, para mediar e formar leitores de literatura. Assim, entendemos que o/a professor/a que traz essa experiência de leitor/a de literatura possibilitará uma maior interação da criança com as narrativas, com a imaginação, com a fantasia, com a leitura de mundo, com a aquisição das diferentes linguagens, e tudo o que esse universo literário pode proporcionar para o processo de formação integral dessas crianças.

2.3 LITERATURA INFANTIL E A PEDAGOGIA

[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela (LAJOLO, 2005, p. 7).

As palavras de Lajolo revelam a importância da leitura para a vida humana na contemporaneidade. Segundo Oswald e Kramer (2001), a leitura e a escrita passam a fazer parte importante da nossa formação cultural. Ressaltam que é um direito de todos, e que nós, professores/as, temos a responsabilidade social de tecer situações, práticas, condições que tornem esse direito um fato. Como promover situações de ensino e de aprendizagem voltadas para leitura e escrita, quando as pesquisas mostram que os currículos e a *práxis* dos cursos de Pedagogia estão distantes de formar professores/as leitores/as, escritores/as e conhecedores/as de literatura?

As discussões sobre a concepção e o ensino da leitura têm sido imprescindíveis para o debate sobre o ensino da literatura, tanto na Educação Básica como na formação inicial de professores/as.

Os artigos selecionados na revisão bibliográfica dessa pesquisa problematizam a importância da leitura na sociedade e o quanto é necessário desenvolver a capacidade leitora para se sentir sujeito do mundo que nos cerca. Neste sentido, é importante entender que a leitura não é uma prática escolar e sim uma prática social, fundante do exercício da cidadania.

[...] é importante compreender a leitura na sua estreita relação com o processo de formação [...] como uma experiência na qual estão envolvidos processos dinâmicos de interpretação e atribuição de sentidos, em que ler, como diz Larrosa (2002) é

realizar a experiência de se pensar o mundo, num ininterrupto processo de constituição de si (HENRIQUES *et al*, 2014, p. 347).

As autoras enfatizam que é preciso pensar a leitura como um processo de formação, como algo que nos constitui, nos (de)forma e (trans)forma, confrontando aquilo que somos. Assim, nos adverte Paulo Freire de que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra. Portanto, ler não se reduz a decodificar palavras e ao conhecimento fonético ou semântico mais estrito. Mas as práticas no cotidiano da escola ainda não superaram a decodificação e os exercícios gramaticais. Yunes (2002) afirma que as crianças são transformadas em “letores” e não leitores, em que a compreensão de frases simples como a indicação de ‘saída à direita’ pode tornar-se difícil de entender.

A pesquisa de Rosa (2014, p. 90) aponta que a habilidade de compreensão leitora dos egressos dos cursos de Letras e Pedagogia apresentam níveis de compreensão leitora abaixo do desejável e que tanto “a universidade como e os/as próprios/as estudantes dos cursos [...] não se percebem enquanto leitores/as e formadores/as de leitores/as”. Observamos que os currículos se preocupam mais com conteúdo específicos, não dando ênfase ao lugar de destaque que a leitura merece. Scalei (2018) corrobora com Rosa (2014), discorrendo que a abordagem da leitura é feita de forma superficial, se for considerada a sua importância na formação dos futuros/as professores/as.

Ambas reconhecem a importância de uma construção sólida na formação inicial de professores em relação à leitura, pois é preciso que o professor/a reconheça a amplitude do conceito de leitura, para além da função cognitiva, podendo ser uma experiência influenciadora na formação integral dos sujeitos.

Prosseguindo nessa discussão, Baptista; Barreto; Corsino et al (2016) nos fazem refletir acerca de dois questionamentos sobre o nosso processo de formação enquanto formadoras de leitores e produtores de texto: **“Que relação nós, professores/as, estabelecemos com a leitura e a escrita na nossa vida cotidiana? E como os cursos de formação lidam com essa questão de formar pessoas que vivem em uma sociedade fortemente influenciada pelo mundo da escrita?”**

Com relação ao primeiro questionamento, faço uma análise da minha trajetória pessoal e profissional. No decorrer da minha infância, não fui uma leitora assídua de diferentes gêneros textuais. Lia para cumprir as tarefas da escola, uma vez ou outra me debruçava em algumas literaturas e revistas em quadrinhos, mas não eram práticas frequentes do meu cotidiano e da minha família. Quando adolescente, e quando possível, devido ao poder de compra, lia a

revista *Capricho*¹³, destinadas a essa faixa etária, com composição de textos instrutivos, informativos e algumas narrativas que se aproximavam do nosso dia a dia. As leituras de literatura foram realizadas por obrigação, listas de vestibular e/ou conteúdo das disciplinas de língua portuguesa. Neste sentido, os textos literários perdem o sentido da leitura pelo desfrute, pelo convite ao conhecimento de outros mundos e passam a fazer parte como “meros exercícios para prestar contas à contabilidade escolar e suas exigências burocráticas” (KRAMER, 1995, p. 153).

É sabido também que nem todas as leituras exigidas pela escola devem acontecer por fruição, mas precisam ser constituídas como boas experiências formativas. E experiência, aqui, é anunciada como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21), a possibilidade de saborear as diferentes leituras e escritas, em suas múltiplas especificidades.

Durante a minha trajetória pessoal e formativa, as frases que sempre ecoavam quando me via diante de uma produção escrita eram: “É preciso ler para escrever bem! Só escreve bem quem lê!”. As frases trazem uma conotação utilitarista e instrumental da escrita e da leitura. Portanto, escrever, para mim, sempre foi algo muito doloroso, a não ser, é claro, quando escrevia para mim mesma, nas minhas agendas e diários. Portanto, escrever para alguém sempre me causou sofrimento, insegurança e medo, situação essa que ainda não foi superada e que está presente em cada linha desta dissertação. Neste sentido, Oswald e Kramer (2001), ponderam que:

Nós mesmos (professores, profissionais da educação, diretores) muitas vezes não tivemos nosso direito respeitado, não nos tornamos leitores, temos medo de escrever, deixamos de ler, não gostamos que leiam o que escrevemos. Trata-se de propiciar a todos – a nós mesmos também – oportunidades de ler, escrever, voltar a ler ou perder a vergonha de escrever (OSWALD; KRAMER, 2001, p. 17).

Diante desta constatação, Silva *et al* (2015) e Henriques *et al* (2014) apontam que uma mudança nas práticas de leitura na escola não depende somente da atuação dos/as professores/as, mas que é preciso repensar os currículos dos cursos de Pedagogia, para que os formadores de leitores, sejam capazes de mediar situações de leitura na Educação Básica.

A pesquisa de Silva *et al* (2015) traz evidências de que há uma preocupação nas ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia das duas universidades pesquisadas em abordar conceitos sobre leitura, alfabetização e letramento como processos permanentes de práticas

¹³ Revista destinada ao público adolescente e jovem.

sociais de leitura e escrita. Porém, não há prioridade na formação de leitores. Não se garante, assim, que o/a professor/a estabeleça relação entre teoria e prática, cabendo ao futuro profissional estabelecer esta relação solitariamente. A pesquisa ressalta que existem diferentes ações que evidenciam práticas sociais de leitura na escola, comprovando que não é preciso padronizá-las para a formação de leitores, mas é preciso ter convicção de que essas práticas sociais de leitura precisam ser permanentes.

Neste sentido, o artigo de Henriques *et al* (2014), respaldado em Bragança (2009), ressalta que o processo de formação dos/as professores/as se inicia bem antes da entrada na universidade. Ele se constrói desde a formação básica, em que temos nossas primeiras vivências e experiências na educação formal. Portanto, essa construção de saberes baseados nas experiências vividas e na interação com outros educadores, permanece durante toda a vida. Assim, entende-se a formação como um conceito amplo ligado à vida do/a professor/a, à instituição escolar e à sociedade como um todo. As autoras apostam nas narrativas como instrumento e meios da qualificação para a formação inicial e continuada do ensino da leitura. Afirmam que as narrativas...

[...] promovem processos individuais e coletivos de crescimento e potencialização e se constituem em mecanismo de interação que recolhem e interpretam diferentes vozes, compreendendo causas, intenções e objetivos nas ações que empreendemos em nossos fazeres cotidianos, ampliando espaços e tempos e proporcionando novas leituras da formação docente (HENRIQUES *et al*, 2014, p. 360).

Desse modo, as autoras concluem que a reflexão que se instaura com as narrativas das suas experiências docentes gera reflexão sobre a prática, as recriam e as reinventam, tomando consciência do fazer pedagógico, buscando emancipação para si e para os que com elas convivem. Segundo Freire (2011), a prática educativa precisa ser um testemunho rigoroso e, para isso, envolve movimento dinâmico e dialético entre o pensar e o pensar sobre o fazer.

Assumindo a literatura como objetivo de formar leitores, entendemos que o/a licenciado/a em Pedagogia é a/o professor/a que prepara e inicia a formação do leitor nas etapas da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), como docente, além de estar apto/a para exercer atividades relacionadas à gestão, administração e planejamento¹⁴, que, de certa forma, implica no processo de formação literário das crianças e na formação continuada dos/as professores/as.

¹⁴ Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996) Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a

Partindo do princípio de que a literatura é uma criação cultural, desenvolve a imaginação, abre portas para a fantasia, contribui para o processo reflexivo do cotidiano, proporciona novas experiências envolvendo diferentes saberes, discutimos a importância da presença da literatura infantil nos cursos de formação docente, para a formação de professores/as que atuarão, tendo como base o foco dessa pesquisa, com os saberes da Educação Infantil.

Nesse sentido, nos perguntamos quem é o/a formador/a desse/a futuro/a formador/a que atuará na Educação Básica? Segundo Cosson (2013), geralmente é um/a professor/a formado/a em Letras ou em Pedagogia, que atuará nesse processo de formação, e isso pode trazer algumas implicações, pois muitas vezes nem esse/a formador/a tem condições de ampliar o diálogo sobre o ensino da literatura infantil, para além, de questões prescritivas, históricas, informativas, pois também não foi formado/a para tal, quando ainda os cursos de Letras dão ênfase maior às literaturas canonizadas.

Kramer e Oswald (2001) alertam que os/as professores/as formadores/as também precisam se formar com relação à leitura, pois, em suas práticas, identificam e criticam as práticas de leitura e de escrita dos formadores da Educação Básica, como tarefas voltadas à gramática de modo mecânico e exercícios de repetição, quando discutem com seus/suas estudantes sobre os relatos dos estágios obrigatórios da disciplina de estágio. Mas os próprios/as formadores/as de professores/as reproduzem o que criticam na formação de professores/as. Ou seja, se percebe que é preciso romper com práticas mecânicas de leitura desde a formação do/a professor/a que atuará na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Diante desta constatação, as autoras fazem recomendações para as políticas públicas – as quais são elaboradas e implementadas por secretarias, ministérios ou programas de educação e cultura – para escolas de formação de professores e para as universidades – especificamente para os profissionais que atuam como responsáveis por cursos de Letras e Pedagogia. As recomendações feitas pelas autoras contribuem para uma qualificação do processo de formação dos/as professores/as, formando educadores para que eles se tornem e formem pessoas que leiam, escrevam e consigam aprender com a literatura, em um processo de socialização do

educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996)

conhecimento que é direito de todos. Dessas recomendações, ressaltamos as direcionadas aos cursos de Letras e Pedagogia, que dialoga com o objeto desta pesquisa. São elas:

[...] rever as disciplinas voltadas à língua portuguesa e à literatura, às didáticas - geral, da linguagem e específicas, às metodologias e métodos de alfabetização, de modo a superar seu caráter instrumental [...]; abrir espaços nos cursos e no interior das disciplinas para que trabalhem com a leitura e escrita de livros literários, poesias, clássicos da literatura. [...] que os profissionais formados em Letras e Pedagogia compreendam a necessidade de introduzir crianças, jovens e adultos no mundo da literatura, lendo, em situações e contextos de interação que tornem possível aprender com a literatura, para mais tarde (ou em seguida) insistir em gêneros, estilos ou escolas literárias; elaborar e implementar, junto às escolas de formação, projetos de educação de professores entendidos como espaços de formação cultural (KRAMER et al, 2001, p. 19).

As autoras refletem sobre a importância de compreender a leitura e a escrita como uma parte fundamental da nossa formação cultural, no sentido pensado por Antônio Cândido, como direito de todos, sendo nossa responsabilidade social forjar situações, práticas, condições para apropriação do que nos pertence, pois, muitas vezes, não tivemos nosso direito respeitado e, portanto, temos uma grande responsabilidade social diante das crianças, jovens e adultos com quem atuamos.

Pesquisadores como Barbosa (2011), Kramer *et al* (2001), Silva *et al* (2015), Andrade *et al* (2019), Henriques *et al* (2014), Abreu *et al* (2013) e Guedes-Pinto (2016) reafirmam que é preciso formar professores/as leitores para formar leitores. Pontuam que há um grande descompasso entre as teorias ensinadas nas universidades e as práticas efetivas com a leitura na escola. Barbosa (2011) e Abreu *et al* (2013) afirmam que é necessário dar lugar à concepção de linguagem que tenha como centralidade a interlocução entre os sujeitos. E que o/a professor/a assuma uma posição de interlocutor/a do estudante e compreenda que o “ato de ensinar a ler é dialógico porque envolve interação entre professores/as e alunos/as e destes com o texto” (BARBOSA, 2011, p. 29). Nesse sentido, ressaltam a importância da formação de um/a professor/a mediador/a, que diz respeito à elaboração de um cenário que permita a construção de condições para que esse diálogo se realize na escola.

Além da formação do/a professor/a mediador/a, Barbosa (2011) e Abreu *et al* (2013) defendem a formação pela pesquisa, em que é necessário superar a aparente dicotomia entre pesquisador/a e professor/a, acreditando que o/a professor/a, “ao confrontar-se com um problema e conseqüentemente, ao mobilizar teorias para resolvê-lo, aprende a realizar um tipo de reflexão que lhe será útil no exercício da docência e lhe permitirá compreender as dificuldades de leitura apresentadas por seus alunos” (BARBOSA 2011, p. 36). Neste movimento, as autoras defendem a possibilidade de o/a professor/a assumir o compromisso

político e ético, devolvendo ao estudante o direito de ler e interpretar e ser sujeito de sua própria palavra, nos encontros com o texto, sendo este o principal objetivo do ensino da leitura.

Entendemos que, para os/as professores/as assumirem este compromisso, é imprescindível propiciar condições em que as licenciadas se assumam como seres sociais e históricos, como pensantes, comunicantes, transformadores e criadores (FREIRE, 2011) e que tenham uma formação cultural ampla.

Com relação a esta formação cultural, as autoras Henriques (2012), Dalla-Bona *et al* (2018), Kramer *et al* (2001), Zen *et al* (2009), Real *et al* (2018) e Rossi *et al* (2015), ponderam, em suas pesquisas, sobre a importância dessa formação, a qual institui a literatura como mediadora desse processo. A “literatura é parte do legado cultural do qual todo ser humano nasce herdeiro, e que a participação em práticas sociais que envolvam sua leitura ajuda a traduzir o que sente, porque faz viver, faz sentir e faz saber de si e do outro” (ZEN, *et al.*, p. 175). Nesta perspectiva é preciso entender a literatura como uma prática social e histórica carregada de valores e crenças e com papel humanizador,

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2004, p. 180).

Tal reflexão nos remete a uma compreensão dialética da realidade e torna a literatura indispensável, pela sua força transgressora, transformadora, estética e criativa: “[...] com a literatura (ou com a arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade” (COELHO, 2000, p. 29).

Scalei (2018), ao analisar a matriz curricular e o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia de uma instituição de Ensino Superior comunitária, faz três ponderações importantes: a forma como a leitura é abordada no curso de Pedagogia influenciará a prática docente dos/as futuros/as professores/as; a importância de um trabalho coeso em relação ao conceito de leitura no campo educacional; a importância de diferenciar as experiências de leituras e práticas de leituras desenvolvidas pelos/as professores/as. Considerando essas ponderações, entendemos ser necessário um aprofundamento no conhecimento sobre o conceito de leitura e as suas práticas na graduação.

Rosa (2014) comentou isso anos antes, e, por isso, já ressaltava a importância de implementação de programas interventivos para colaborar na capacitação de leitores, por meio

de cursos e oficinas, mas caberia também às universidades rever as disciplinas desses cursos e adaptar algumas delas à formação do estudante leitor, contribuindo para a compreensão leitora e formadora dos/as futuros professores/as. Entende-se que a leitura não deva ser “aprendida” na universidade, o leitor deveria ser formado na Educação Básica. Mas, para isso, faz-se necessário a mudança na postura dos/as professores/as e estudantes universitários/as, que, enquanto formadores/as de leitores, possam se responsabilizar por sua formação e pela formação de seus alunos/as.

Nesse processo, Silva (2009) aponta para a importância da dimensão estética como contribuição na formação dos/as futuros/as professores/as. Esta constatação reafirma que o ensino direcionado para a dimensão estética deve romper com o caráter utilitarista, compreendendo-a com uma prática reflexiva que desenvolve a imaginação, a criatividade e a sensibilidade.

A presente pesquisa de Silva (2009) evidencia a importância da disciplina de Fundamentos Teóricos Metodológicos de Literatura infantil, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, que abarca o “Projeto Contação de Histórias: uma interlocução com o imaginário infantil”, como proposta reflexiva de formação dos/as futuros/as professores/as, compreendendo o processo formativo para o exercício da docência como ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática e que requer o desenvolvimento da consciência crítica dos envolvidos em uma educação para libertar e sensibilizar. Os resultados dessa pesquisa demonstram a importância de um ensino que dialoga entre a teoria e a prática, sendo significativo para o fazer docente dos/as futuros/as professores/as.

A revisão de literatura desta pesquisa demonstra que as práticas com a literatura na escola têm se dado de forma utilitarista, como pretexto para ensinar conteúdos escolares de diferentes componentes curriculares e questões comportamentais como as relacionadas ao bullying, às abordagens étnico-raciais, aos sentimentos, em outras frentes como a gramática, entre outras atividades. Nos artigos de Dalla-Bona *et al* (2018), Zen *et al* (2009) e Kramer, *et al* (2001), de pesquisas de campo, realizadas nos cursos de formação de professores/as, fica evidenciado no relato dos/as estudantes a abordagem utilitarista da literatura infantil, pois não tiveram outra experiência sobre o ensino da literatura no processo de sua vida escolar e de sua formação. À medida que os/as alunos/as são convidados/as a repensar suas concepções sobre a formação do/a leitor/a e o lugar e a função da literatura na escola e fora dela, passam a considerar a literatura como eixo para educar culturalmente o/a aluno/a (COSSON, 2013).

A partir do exposto, nos debruçamos sobre o segundo questionamento de Baptista; Barreto; Corsino *et al* (2016): **Como os cursos de formação lidam com essa questão de**

formar pessoas que vivem em uma sociedade fortemente influenciada pelo mundo da escrita?

As pesquisas de Oswald e Kramer (2001), Zen e Santos (2009), Barbosa (2011), Rosa (2014), Silva e Franco (2015), Dalla-Bona e Fonseca (2018), Saldanha (2018) e Scalei (2018), ressaltam que a formação do leitor e da literatura não é tratada nos cursos de Pedagogia de forma adequada. E enfatizam que os cursos de Pedagogia precisam rever o seu currículo de forma a integrar as disciplinas para que haja uma interlocução entre as disciplinas de alfabetização, metodologias entre outras com a literatura infantil. Conforme afirma Saldanha (2018), a literatura é transdisciplinar, pois possui um conjunto de saberes que ultrapassa os conhecimentos previstos nas diferentes áreas de conhecimentos, rompendo, assim, com uma preocupação quase que exclusiva sobre o processo de alfabetização, que tende a atender mais os/as professores/as que atuarão nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Diante do exposto, dialogamos com Cosson (2013): o/a professor/a da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental tem o desafio de aliar o literário e o pedagógico, contudo, sem uma formação específica de literatura, o/a professor/a tenderá a trabalhar com uma literatura utilitarista, não avançando nos aspectos cultural e humanizador.

Nesse sentido, a tese de Saldanha (2018) “O ensino da literatura na formação da professora pedagoga”, a qual faz um retrato de como as universidades federais de 27 estados do Brasil incluem a disciplina de literatura nos currículos dos cursos de Pedagogia, evidencia-se que a literatura começa a figurar nos currículos dos cursos de Pedagogia e que existe um movimento acadêmico para inserção deste saber, e que, para haver uma mudança significativa na formação, é preciso “romper com paradigmas preestabelecidos para dar lugar à chegada de novos axiomas” (SALDANHA, 2018, p. 165).

Saldanha (2018) discutiu a presença da literatura na formação dos/as professores/as pedagogos/as e conclui que esta ainda não comparece de forma sistemática na totalidade dos cursos investigados. Mostra que menos de 50% das 27 instituições federais de ensino superior de licenciatura em Pedagogia ofertam a disciplina que se refere à literatura de forma obrigatória e, próximo a esse percentual de forma eletiva. Afirma que “a presença da Literatura na formação das professoras pedagogas é ainda incipiente e vulnerável à estrutura curricular dos cursos” (p. 226). Nesse sentido, ressalta que, para a inserção da literatura nos currículos da Educação Básica, faz-se necessário, incentivar e fomentar o gosto pela literatura na formação inicial dos/as professores/as, pois somente um/a docente que aprecie a literatura, seja leitor/a de literatura e tenha respaldo teórico-metodológico sobre o assunto, terá condições de apreciar o valor do texto literário para seus aprendizes e, assim, desenvolver uma prática embasada em

concepção de ensino que atenda às demandas humanas de seus/suas estudantes por meio da ficção.

Carvalho (2012), em sua tese intitulada “A literatura literária em espaços não escolares e a universidade: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores”, reafirma a necessidade de repensar a formação de professores/as dos cursos de licenciatura em Pedagogia e em Letras, em práticas que envolvam a literatura literária em diferentes frentes do currículo nos cursos pesquisados, pontuando a necessidade de abrir outros espaços que formem os/as professores/as, para ampliar os campos de atuação com a literatura, ou seja, formar os/as professores/as para atuarem em espaços sociais como praças, hospitais, bibliotecas, asilos, orfanatos, presídios entre outros. Defende-se, nesse sentido, uma necessidade de reformulação dos estágios supervisionados para, além da escola, podendo proporcionar a integração do/a professor/a, em qualquer espaço social, tomando consciência da sua participação em processos de ampliação da formação cultural em diferentes espaços de atuação.

Carvalho (2012) assevera que a escolha pela docência ainda se apresenta deslocada de uma reflexão social e política acerca de seus lugares sociais, da sua efetiva participação nos processos de mudanças na sociedade, enfim, da sua urgente redefinição profissional. Portanto, defende a importância de instaurar um debate e discussões acerca das grades curriculares e das propostas de reavaliação das licenciaturas em nosso cenário educativo, tendo em vista que esse/essa pedagogo/a e professor/a atuará na Educação Básica, lugar este em que os processos “dialógicos entre literatura e a vida; a linguagem e a sociedade; o conhecimento e a interação social precisam estar presentes nas práticas educacionais, seja na escola, seja para além dela” (CARVALHO, 2012, p. 255). Nesse sentido, reforça a ideia de que a literatura não deve perder de vista a função social, a experiência estética e a dimensão crítica, proporcionadas pelas obras literárias, dando subsídios aos/às professores/as para romper com os determinismos históricos, abrindo caminhos para que este/a professor/a assuma uma postura dialogal com os acontecimentos e as vozes sociais que atravessam suas práticas.

As três dissertações analisadas reforçam a importância do currículo de Pedagogia e enfatizam o trabalho com a literatura e a leitura na formação inicial.

Cosson (2020) adverte que, além da presença da disciplina de literatura ainda ser relativa nos cursos de Pedagogia, quando existente, recebem uma abordagem histórico-instrumental, além de se ter uma preocupação em desenvolver ou apresentar atividades de literatura infantil didatizando os textos literários. Entretanto, percebemos que passos estão sendo dados e ressignificados, em relação à literatura, na formação inicial docente e na educação, entretanto,

precisam ser consolidados, tanto na questão da oferta da disciplina (obrigatória ou eletiva), como da carga horária, e nas questões curriculares (ementas e práticas).

Segundo Oliveira (2008, p. 30), “a ausência de reflexão sobre o que é educação literária e quais seus objetivos, revela a ineficácia do ensino de Literatura Brasileira na graduação, considerando que o estudo enciclopédico e informativo apenas afasta o graduando do letramento literário”. Portanto, pontuamos a necessidade de que os formadores de formadores abram um debate para a reflexão sobre as propostas metodológicas para o ensino da literatura infantil, tanto nos cursos de licenciatura em Pedagogia, quanto no de Letras, estabelecendo um diálogo entre essas duas licenciaturas para que possam ampliar o olhar para o ensino da literatura infantil, ultrapassando a preocupação com o processo de alfabetização, com teorias educacionais, histórias e críticas literárias, fenômenos literários e apreciações de obras.

Baptista; Barreto; Corsino; et al (2016) ponderam que existem cursos de formação inicial que não dão destaque à leitura literária e não a compreendem como um instrumento fundamental para a formação dos/as professores/as nos aspectos profissionais e da formação humana. Dalla-Bona e Fonseca (2018) afirmam que o esforço empreendido para romper com uma concepção pragmática e utilitarista, na disciplina que ministram sobre literatura infantil nos cursos de formação inicial, e alicerçar novos paradigmas tem sido grande.

Outro ponto considerado por Andrade (2016, p. 95) para o trabalho com a formação de professores/as com a literatura, é considerá-la a partir da noção de homologia de processo, “que remete à similaridade entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que se espera que esse professor desenvolva com as crianças”. É escolher conhecimentos e conteúdos que possam ser ressignificados pelos/as professores/as nas suas práticas pedagógicas, no caso dessa pesquisa, a relação com o texto literário, possibilitando o/a futuro/a professor/a experimentar diferentes relações com textos literários, contribuindo para que rompa com concepção instrumental com a qual foi exposto/a durante o seu processo formativo na educação básica.

Zen *et al* (2009) defende que a formação de professores/as precisa dar oportunidades para os/as futuros/as professores/as de reconhecer, em seu processo formativo, que o trabalho com a literatura não termina com o aprender a ler e escrever. Se a formação inicial assegurar o direito do/a futuro/a professor/a experimentar a força humanizadora da literatura, para suscitar uma reflexão acerca dos sentidos atribuídos à finalidade do educar, possivelmente as experiências das crianças com a literatura infantil na Educação Infantil e séries iniciais em que atuarem estes/as professores/as será também transformadora. Para isso, é preciso provocar

nos/as estudantes de Pedagogia o encontro com a literatura infantil, para que estes/as mediem o encontro com o seu/sua leitor/a.

As pesquisas nos mostram o quanto é preciso investir na formação inicial das pedagogas no que diz respeito à linguagem, principalmente à formação com a leitura e a literatura. Constata-se que existe um movimento acontecendo nos cursos de formação, mas que ainda é frágil, na dimensão de uma transformação nas práticas pedagógicas dos/as professores/as da Educação Infantil e séries iniciais no Ensino Fundamental. Esta fragilidade também é apontada entre os que formam os/as professores/as, que mesmo tendo uma visão crítica sobre o tema leitura e literatura, acabam reproduzindo o que criticam, havendo uma reprodução da “didática da didática” (KRAMER, 2001).

Zen *et al* (2009, p. 180) afirmam que “se é exigido das professoras o dever de educar, é direito de todas as professoras acessarem os meios para responder àquilo que lhes é exigido como dever”. Para isso, é preciso que os/as professores/as da formação inicial se apropriem das práticas de leituras para além das práticas de leitura utilitarista. Nega-se, dessa forma, o dito popular “faça o que eu mando e não o que eu faço”, quebrando com a dicotomia entre teoria e prática, para o exercício de uma práxis coerente e transformadora.

Nesse sentido, nos respaldamos em Tardif (2002), que afirma que o/a professor/a se constrói por diversos saberes antes mesmo do seu processo formativo formal. Portanto, é preciso romper com paradigmas reducionistas atravessados pelas correntes pedagógicas para que a prática da leitura literária ultrapasse a sua forma utilitarista e possibilite a apreciação, a construção de sentidos, a vivência de situações comunicativas, a ação interlocutória, a significação fora de seus imediatos e a experiência estética, colocando saberes em movimento (PAIVA, 2014).

Nesse sentido, ao tratar das escolhas curriculares nos cursos de formação docente, é preciso considerar, em certa medida, que currículo é a expressão da cultura¹⁵ no sistema acadêmico. Amarilha (2020, p. 457) pontua que “para fazer a inserção [da cultura] no sistema, o currículo apresenta uma face instrumental e reprodutiva, isto é, racionaliza o que dessa cultura deva ser transmitido, desenvolvido, de maneira a se formar determinado indivíduo para o exercício de determinada atividade”. Portanto, currículo implica em fazer escolhas de alguns saberes e silenciar outros (Silva, 2001). Assim, currículo é um território em disputa, ou seja,

¹⁵ Entende-se cultura como um conjunto dinâmico de valores, de práticas legitimadas socialmente, que configuram o ser humano que somos ou que desejamos que nossos filhos sejam.

“[...] é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado” (Arroyo, 2013, p.13).

Nesse sentido, uma das primeiras ações proposta por Baptista; Barreto; Corsino; *et al* (2016) é fazer com que os/as futuros/as professores/as construam um gosto pela leitura e pela escrita, se tornando eles/as mesmos/as leitores/as proficientes, produtores/as de textos e, sobretudo, participantes ativos/as da cultura letrada. Este processo formativo pode romper com a concepção instrumental, em relação à linguagem escrita e, conseqüentemente, com a literatura como pretexto, situações essas em que vivenciaram no seu processo de formação. Temos, portanto, o compromisso de revitalizar o gosto de ler e a vontade escrever, “e mostrar para o outro o que se escreveu são ações ligadas à possibilidade de resgate da dimensão cultural da escola e do seu papel [...] na concretização de uma política de emancipação cultural e de participação efetiva da população na criação, na produção [...] da cultura” (KRAMER, 2006, p. 190).

Diante do exposto até aqui percebe-se que o/a professor/a na formação do leitor, tem um papel de destaque e de que as suas experiências com a leitura, modificam a sua prática pedagógica, portanto, “a formação do leitor literário é tarefa urgente e complexa, cujo êxito depende em grande medida da familiaridade que os/as professores/as possuem em relação à literatura” (BAPTISTA; BARRETO; CORSINO; *et al*, 2016, p. 112). Logo, para obter essa formação de leitor/a literário/a, esse/a professor/a precisa se envolver com a experiência da literatura, se relacionar com ela, ampliar seu repertório cultural, garantindo uma mediação mais adequada, colaborando para que as crianças se aproximem dos livros de literatura, proporcionando uma formação de leitores mais solidificada.

Para concluir a presente reflexão, e sabendo que as questões aqui apontadas merecem maior aprofundamento, fica um pedido de atenção com a formação inicial dos cursos de Pedagogia, em uma maior ênfase aos processos formativos e curriculares, com relação à temática da literatura infantil, tão necessária na construção das identidades dos/as professores/as que atuarão com a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Diante da afirmação, percebe-se a importância de trazer para o debate da formação inicial o lugar que a literatura infantil ocupa nos currículos dos cursos de Pedagogia.

3 A METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é apresentar os caminhos e as concepções metodológicas da pesquisa. O estudo teve como base a pesquisa qualitativa, que favorece o estudo das percepções dos participantes da pesquisa acerca do objeto de estudo proposto nesta investigação, dando ênfase à descrição e ao estudo das percepções pessoais (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A pesquisa qualitativa trabalha com um conjunto de fenômenos humanos, entendidos como parte da realidade social (universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes), sendo o ser humano diferente por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2007).

Como procedimentos para coletas de dados, selecionamos a pesquisa bibliográfica, documental e empírica (GIL, 2008). A pesquisa da bibliografia auxiliou no processo de fundamentação teórica acerca da produção acadêmica sobre a relevância da disciplina de Literatura infantil nos cursos de Pedagogia, implicando na realização de um levantamento de teses, dissertações e artigos em diferentes plataformas de busca. O levantamento foi realizado entre outubro de 2019 a março de 2020.

A pesquisa documental contribuiu para o mapeamento dos grupos de pesquisa cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa, da plataforma *lattes*, a partir da qual se intencionou eleger os participantes da pesquisa. Essa análise foi realizada no primeiro semestre de 2021. Contudo, percebeu-se a necessidade de se recorrer à técnica “bola de neve” (VINUTO, 2014) para a constituição do grupo de participantes da pesquisa.

Para a realização da pesquisa empírica, utilizamos a técnica da entrevista semiestruturada (DUARTE; MANZINI, 2004), a qual permitiu constituir o corpus empírico que afrontasse os objetivos e o problema da pesquisa.

No processo de interpretação e análise dos dados, elegemos a análise de conteúdo de Bardin (2011), que constitui uma contribuição metodológica clássica à pesquisa em educação, colocando à disposição do pesquisador tal procedimento de interpretação dos dados coletados.

3.1 SOBRE A BUSCA SISTEMÁTICA

“Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam” (Leonardo Boff).

Para termos conhecimento das produções científicas sobre o tema da pesquisa, realizamos um estudo bibliográfico, a partir das teses, dissertações e artigos científicos. Para

Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite ao investigador conhecer a amplitude de dados já produzidos que contribuirão para a identificação do estágio do conhecimento referente ao tema. A partir das contribuições que esta revisão outorgou, norteamos o referencial teórico para seguir com o aprofundamento do tema.

3.1.1 A busca e a organização das teses, dissertações e artigos

A escolha do material para análise envolveu teses, dissertações e artigos de periódicos. Para elencar as pesquisas relacionadas a este tema, usamos as seguintes bases de dados:

- Banco de teses e dissertações da Capes, na qual podemos encontrar os relatórios das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação do Brasil, presentes em universidades públicas federais, estaduais e particulares;
- SciELO (Scientific Eletronic Library Online);
- Portal Educ@ e
- Portal de Periódicos Capes.

Para realizar o levantamento das teses, dissertações e artigos, elegemos alguns descritores de interesse da pesquisa, como literatura, literatura infantil, leitor, leitura, formação, formação de professores/as, formação docente, prática docente, ofício docente e Educação Infantil, e os dividimos em dois grupos (1 e 2). Consideramos o recorte temporal para a busca entre 2000 e 2020. Este recorte temporal foi escolhido após a busca ter sido iniciada e devido à constatação de que os trabalhos apresentados datavam principalmente de 2000 em diante, não sendo encontrado materiais relevantes nos anos anteriores.

A construção do quadro com os descritores foi realizada considerando a centralidade da literatura infantil, da leitura, o processo formativo e a docência, constituídos na Educação Infantil. Assim, fizemos o cruzamento dos descritores 1 e 2 com o objetivo de identificar trabalhos em que houvesse a presença de ambas, como mostra o Quadro 3.

QUADRO 3 – CRUZAMENTO ENTRE OS DESCRITORES

DESCRITOR 1	DESCRITOR 2
Literatura	Formação
Literatura Infantil	Formação docente
Leitor	Docência

Leitura	Formação de professores Prática docente Ofício docente Educação Infantil
---------	---

FONTE: Elaborado pela autora (2020).

Inicialmente, realizamos um levantamento quantitativo das teses, dissertações e artigos para a realização de uma primeira seleção dos trabalhos científicos encontrados nas bases de dados selecionadas, com os cruzamentos dos descritores do Quadro 3. Nesse levantamento inicial foram listadas 62 teses, 230 dissertações e 3.016 artigos (APÊNDICE A).

Os primeiros filtros aplicados e que resultaram na redução no número de trabalhos levantados se relacionavam: a identificação dos trabalhos repetidos e dos títulos que mencionavam como objeto da pesquisa os/as professores/as e estudantes do Ensino Fundamental 1, 2 e Ensino Médio, formação de professores/as do Ensino Fundamental 1, 2 e Ensino Médio e trabalhos que tratavam explicitamente de alguns autores de literatura e aqueles sobre obras específicas de autoras e autores literários. Geramos, assim, um total de 29 teses, 114 dissertações e 207 artigos.

Os resultados iniciais foram, então, submetidos à avaliação dos seus resumos e conteúdos textuais quanto à pertinência ao assunto investigado – **O ensino da Literatura Infantil nos cursos de Pedagogia**. Utilizamos, neste momento, como critérios de inclusão, os trabalhos que tratavam da leitura, leitor, formação do leitor, literatura infantil, formação inicial e continuada do pedagogo, tendo como foco a Educação Infantil. Chegamos à composição de um corpus para análise final de 143 trabalhos, sendo 5 teses, 26 dissertações e 112 artigos.

Os trabalhos selecionados para análise demonstram uma maior quantidade de pesquisa envolvendo a Educação Infantil, literatura, leitura e formação de professores pedagogos nos últimos dez anos, conforme o Quadro 4.

QUADRO 4 – DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL, LITERATURA, LEITURA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO CONSIDERADAS PARA ESTA PESQUISA

ANO	TESES	DISSERTAÇÕES	ARTIGOS
2000	X	X	2
2001	X	X	2
2002	X	X	X
2003	X	X	1
2004	X	X	X
2005	X	1	X
2006	X	X	3
2007	X	1	X
2008	X	1	7
2009	X	1	3
2010	X	2	2
2011	X	X	7
2012	1	X	7
2013	X	X	3
2014	1	5	12
2015	X	2	14
2016	2	4	15
2017	X	4	10
2018	1	5	15
2019	X	X	7
2020	x	X	2
	5	26	112

FONTE: Elaborada pela autora. 2020

Observa-se que as produções entre 2000 e 2005 são majoritariamente em forma de artigo, sendo que, em 2002 e 2004, não foi listado nenhum trabalho que fosse condizente a esta pesquisa. Temos o registro de uma primeira dissertação em 2005. Entre 2006 e 2010, há um crescimento nas dissertações que elencam os temas da pesquisa, assim como nos artigos publicados. Observa-se que, neste período, são encontrados trabalhos em todos os anos. Entre 2011 e 2015 foram encontradas as primeiras teses sobre o tema (2012 e 2014). Há também um crescimento no número das dissertações e artigos. Entre 2014 e 2018¹⁶, os trabalhos sobre o tema têm um crescimento significativo.

¹⁶ Importante ressaltar que, no período em que foi feito este levantamento, provavelmente as pesquisas realizadas em 2019 e 2020 não completam sua totalidade devido às questões burocráticas de alimentação dos sistemas de busca.

3.1.2 Catalogação das dissertações e teses

Para a catalogação das teses e dissertações, organizamos quadros¹⁷ com universidade; área; ano de defesa ou publicação; autor e orientador; aporte teórico-metodológico; natureza das pesquisas e sujeitos das pesquisas. Encontramos 31 trabalhos entre teses e dissertações. Observando as datas de produção, 2014, 2016, 2017 e 2018 foram os anos com maior número de produção, com 5 teses e 20 dissertações. Foram registradas em 21 universidades brasileiras, entre municipais (1), estaduais (5), federais (8) e privadas (7), das quais a maior parte localiza-se na região Sudeste, depois Sul, em seguida Nordeste e Centro-Oeste. Na Região Norte, não foi localizado nenhum trabalho que entrecruzasse os temas de literatura, literatura infantil, leitor, leitura, formação inicial e continuada na Educação Infantil.

Das teses e dissertações analisadas, 27 são da área de Educação, 2 de Linguística Aplicada, 1 de Letras, 1 de Literatura e 1 da Ciência da Informação. Estes dados nos mostram que o debate sobre literatura infantil, leitura, leitor e formação de professores na formação inicial e continuada é preponderante nos Programas de Pós-Graduação em Educação, demonstrando abertura para ampliar a investigação na formação inicial dos professores e uma possibilidade de interlocução com outras áreas.

Quanto aos sujeitos das pesquisas, os professores são preponderantes nas pesquisas, sendo 12 trabalhos sobre a formação continuada, 3 sobre formação inicial, 3 envolvendo formação de professores e análise documental, 2 envolvendo professores e crianças, 6 exclusivamente de análise documental e 6 em que as crianças são os sujeitos.

Com relação às temáticas abordadas, organizamos as teses e as dissertações em 5 grupos com as seguintes temáticas:

- a) Abordagem histórica e documental;
- b) Práticas pedagógicas de leitura e literatura;
- c) Formação continuada de professores com relação à literatura e leitura;
- d) Letramento e literatura;
- e) Formação inicial de professores com relação à leitura e à literatura.

¹⁷ Ver APÊNDICES B a L.

Essa última temática traz as pesquisas que mais se aproximaram do tema desta investigação, sendo relevantes por terem como foco a formação inicial dos/as professores/as e a literatura, sendo 2 teses (2012 e 2018) e 3 dissertações (2009, 2014 e 2018).

Na sequência, foi realizada a leitura destas pesquisas na íntegra tendo um olhar minucioso para:

- identificar quais temáticas emergiram nas produções acadêmicas;
- quais as lacunas identificadas pelas autoras e pelos autores no que tange à formação do/a professor/a pedagogo/a e a literatura infantil;
- quais metodologias e referenciais foram acionados para subsidiar as investigações;
- quais as recomendações e proposições que figuram nas produções analisadas.

Em face a esse mapeamento, enquadramos os trabalhos selecionados, na temática de formação inicial dos/as professores/as com relação à leitura e à literatura, os quais julgamos ser relevantes para esta pesquisa, e foram utilizados para fundamentar o capítulo 2, no item 2.3.

3.1.3 Catalogação dos artigos

Para a catalogação dos artigos, organizamos quadros¹⁸ com as seguintes colunas: título da revista; local de publicação; ano de publicação; autor; aporte teórico-metodológico; natureza das pesquisas e sujeitos das pesquisas. Do total de artigos encontrados, após a leitura dos títulos e resumos, selecionamos 109 artigos que trazem como temática de discussão a literatura, literatura infantil, leitura, formação de leitores e formação inicial ou continuada de professores licenciados em Pedagogia, na interface com a Educação Infantil como objeto de investigação.

Como já apontando anteriormente, 2014 e 2018 são os de maior produção sobre a temática. A leitura sistemática dos resumos destes artigos proporcionou uma primeira categorização com os seguintes temas:

- a) Abordagem histórica e documental: 13 artigos;
- b) Práticas pedagógicas de leitura e literatura na Educação Infantil: 38 artigos;
- c) Letramento e letramento literário na Educação Infantil: 2 artigos;
- d) Formação continuada de professores de Educação Infantil e a literatura/literatura infantil: 11 artigos;

¹⁸ Ver APÊNDICE M.

- e) Formação inicial de professores licenciados em Pedagogia e a literatura/literatura infantil e a leitura: 17 artigos;
- f) Temas diversos: 28 artigos.

Após a categorização dos artigos, nos debruçamos em analisar os que se relacionam com a temática “Formação inicial de professores licenciados em Pedagogia e a literatura/literatura Infantil e a leitura”. Dos 17 artigos analisados, 5 são artigos oriundos de teses, 3 de dissertações e 9 artigos de pesquisadores/professores que atuam em cursos de graduação e programas de pós-graduação *stricto sensu*.

A presente análise converge, aprofunda e (re)afirma as teses e as dissertações sobre a importância do ensino da leitura e da literatura na formação inicial dos licenciados em pedagogia. Os artigos selecionados contribuíram para a fundamentação teórica do capítulo 2.3, os quais conduziram reflexões sobre a produção dessa pesquisa.

3.2 A PESQUISA EMPÍRICA

Na continuidade da pesquisa após o levantamento das pesquisas no mesmo tema ou temas correlatos, demos andamento a fim de chegar aos sujeitos desta pesquisa. Diante disso, para corroborar com a investigação, utilizamos a pesquisa documental, que, conforme explica Gil (2008), é muito semelhante à pesquisa bibliográfica, o que as difere é a natureza das fontes. Ainda de acordo com Gil (2008), “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51).

Por meio da presente pesquisa documental buscou-se averiguar quais os grupos/núcleos de pesquisas cadastrados no CNPq que se dedicam a investigações e estudos sobre a literatura infantil na Educação Infantil e na formação inicial de professores.

Para eleger quais grupos fariam parte desta pesquisa, fizemos uma busca na plataforma Lattes/CNPq – Diretórios dos Grupos de Pesquisa no Brasil, em outubro de 2020, selecionando a área de estudo de Ciências Humanas¹⁹ e aplicando os seguintes termos de busca: literatura (445 grupos), literatura infantil (20 grupos), educação infantil (323 grupos) e letramento literário (11 grupos), elegendo a consulta por grupo.

¹⁹ Decidiu-se somente pela área de estudo da Ciências Humanas por ser o curso de Pedagogia nossa área de interesse na presente pesquisa.

Para esta definição, tomamos como referência a tese da Saldanha (2018) apresentada e discutida anteriormente (Capítulo 2, subtítulo 2.3). Diante do panorama apresentado, nossa pesquisa buscou responder o seguinte questionamento: **“Que relação existe entre as ações de grupos de pesquisa de literatura e educação infantil de IES com os cursos de Pedagogia de suas instituições?”**

Portanto, os próximos passos foram excluir os grupos que se repetiam e verificar se as palavras de busca, literatura infantil e Educação Infantil, estavam presentes nos nomes dos grupos, concomitante. Constatamos que apenas dois grupos trazem em seu nome a palavra literatura infantil. O grupo “Literalise: Grupo de pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e práticas”, da Universidade Federal de Santa Catarina, e o “Grupo de Pesquisa em História, Ensino, Leitura e Literatura infantil – GRUPHELL”, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Este resultado, de certa forma, aponta que a temática da literatura infantil tem uma tímida inserção nos grupos de pesquisa cadastrados, comparados com os 29 grupos que trazem a palavra literatura em seus nomes, sendo que 17 destes são relacionados ao estudo da língua, arte, filosofia, geografia e história, 5 são relacionados à educação, abrangendo Libras e leitura, e o restante abrangendo questões regionais, culturais, de gênero e étnico-raciais.

Assim, descartamos todos os grupos que abrangiam a literatura de forma geral e os grupos que não faziam qualquer menção em seus nomes com as palavras de busca. Ficamos, então, com um universo de 237 grupos para analisarmos, todos da área das Ciências Humanas.

O próximo passo foi analisar a consulta parametrizada de cada grupo e os nomes das linhas de pesquisa, a fim de verificar se os grupos fazem referência ao nosso objeto de pesquisa. Como as descrições das repercussões dos grupos são sucintas e algumas inexistentes, separamos os grupos em cinco categorias denominadas: (i) Literatura infantil; (ii) Letramento literário; (iii) Linguagem; (iv) Leitura, escrita e literatura e (v) Formação de professores e/ou práticas na Educação Infantil. Optamos por estas palavras por entender que elas podem trazer referências à literatura infantil e à Educação Infantil.

Aplicando todos os filtros, ficamos com um total de 34 grupos de pesquisa, sendo 19 grupos de universidades federais, 2 grupos de institutos federais, 6 grupos de universidades estaduais e 3 grupos de universidades privadas.

A fim de certificarmos se os grupos selecionados tinham uma relação direta com a nossa pesquisa, analisamos o currículo lattes de todos os líderes, verificando as produções, as orientações e a participação em bancas nos últimos dez anos e os projetos de pesquisa em desenvolvimento. Nesse momento, ficamos com um universo de 22 grupos.

Após esse filtro, encaminhamos e-mail para os líderes dos grupos (APÊNDICE P), fazendo uma consulta para saber se os grupos selecionados tinham pesquisas relacionadas à literatura infantil na Educação Infantil. Das respostas dos e-mails, ficamos com um universo de 8 grupos, que responderam afirmativamente nossa pergunta, sendo 1 da região Norte, 2 da região Nordeste, 4 da região sudeste e 1 da região Sul. De acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, num primeiro momento garantimos o anonimato dos grupos e entrevistados/as, usando nomes fictícios para preservar a identidade dos grupos e dos entrevistados nessa pesquisa. Após a banca de defesa, as professoras participantes julgam importante a quebra desse anonimato, por entender que as professoras e professores pesquisadores sujeitos da pesquisa, dariam maior peso e relevância para ampliar as discussões sobre a temática da literatura infantil na formação inicial. Sendo assim, foi encaminhado um e-mail a todos os sujeitos com esse pedido e com o capítulo 4 – referente à análise dos dados anexado, para que pudessem consentir ou não a quebra do anonimato. O aceite foi unânime pelo/as pesquisador/as, e seus grupos e nomes estão devidamente referendados no Quadro 18, na página 68.

Para a realização da pesquisa empírica, primeiramente fizemos uso da metodologia “bola de neve, que é uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referências” (VINUTO, 2014, p. 203). De acordo com a metodologia, selecionamos primeiramente as “sementes” (VINUTO, 2014) que podem ser documentos ou pessoas chaves, para localizar outros grupos de pessoas com o perfil para a pesquisa. Consideramos os oito professores primeiramente selecionados como sementes.

Para realizar a coleta de dados por meio desta técnica, encaminhamos um e-mail (APÊNDICE O) para os sujeitos selecionados da pesquisa, individualmente, explicando os objetivos da pesquisa e agendando um dia e horário para realização da entrevista, na modalidade remota. As entrevistas foram realizadas pela plataforma Google Meet, devido ao contexto da pandemia da Covid-19 e pela distância das universidades em relação ao pesquisador, nos meses de setembro e novembro de 2021.

Para efetivação da entrevista, utilizamos a técnica da entrevista semiestruturada, que, de acordo com Duarte (2004), permite ao pesquisador fazer uma imersão, coletando indícios dos modos como cada um dos sujeitos percebe e significa sua realidade, levantando informações consistentes, permitindo descrever e compreender a lógica que preside as relações que se constituem. Manzini (2004) salienta que a entrevista semiestruturada deve ser realizada com base em um assunto, elaborando-se um roteiro composto com perguntas que atinjam os

objetivos pretendidos. Além de coletar informações básicas, serve também para que o pesquisador se organize para o processo de interação com o informante.

Portanto, elaborou-se um roteiro de entrevista semiestruturada (APÊNDICE N), com a finalidade de obter dados referentes aos seguintes objetivos: a) compreender a concepção de literatura infantil dos grupos pesquisados, a partir da voz de seu líder ou de um de seus representantes; b) entender a posição dos grupos de pesquisa em relação ao lugar da literatura infantil na constituição do currículo do curso de Pedagogia; c) conhecer as ações dos grupos de pesquisa das universidades sobre literatura infantil e educação infantil.

Ao término de cada entrevista, foi solicitado aos entrevistados que indicassem novos contatos a partir de seus *networkings*, que atendessem as características da pesquisa, com relação ao processo de formação inicial e a literatura infantil, no curso de Pedagogia. Ao analisarmos os nomes indicados pelos líderes dos grupos, constatamos que os nomes sugeridos acabavam ficando entre os grupos já selecionados para as primeiras entrevistas. Nesse sentido, nosso quadro torna-se saturado, dentro da metodologia aplicada, não trazendo novas informações para continuarmos com as entrevistas (VINUTO, 2014).

QUADRO 18 – PESQUISADORAS/PROFESSORAS E PESQUISADOR/PROFESSOR ENTREVISTADOS PARA A PESQUISA

NOME DO GRUPO DE PESQUISA	NOME DO LÍDER	UNIVERSIDADE
Ensino e Linguagem	Marly Amarilha	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Formação de Professores e as Relações entre as Práticas Educativas em Leitura, Literatura e Avaliação do Texto Literário	Renata Junqueira Souza	Universidade Estadual Paulista
Gerar – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância, Bebês e Crianças	Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos	Universidade Federal Fluminense
Infoc – Infância Formação e Cultura	Sonia Kramer	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Literatura e Escrita na Primeira Infância	Mônica Correia Baptista	Universidade Federal de Minas Gerais
Lelit – Grupo de Estudos, Pesquisa e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola	Luiz Percival Leme Britto	Universidade Federal Do Oeste Do Pará
Literalise – Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Práticas	Eliane Debus	Universidade Federal De Santa Catarina
Pleci – Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil	Ana Carolina Perrusi Alves	Universidade Federal De Pernambuco

Fonte: Elaborada pela autora 2022

Definindo o universo da nossa pesquisa, apresentamos no Quadro 18 os sujeitos da nossa pesquisa. E como já mencionado na introdução dessa pesquisa, e logo acima ressaltamos que os entrevistados consentiram a publicização de seus nomes, considerando a importância da pesquisa e o possível respaldo para futuras pesquisas.

3.3 PROCESSO DE INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para o processo de interpretação e análise dos dados, elegemos a Análise de Conteúdo, que, segundo Bardin (2011), define o termo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Tal abordagem tem como finalidade elucidar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência seu emissor e o seu contexto ou as implicações dessa mensagem.

De acordo com o roteiro descrito por Bardin (2011), descrevemos a seguir as etapas que permitiram decorrer sobre a análise dos dados produzidos pelos sujeitos dessa pesquisa. Salientamos que os conteúdos produzidos pelas entrevistas são a essência desta pesquisa no que diz respeito à obtenção de dados para análise.

Após a conclusão de todas as entrevistas, foram realizadas as transcrições, realizando adequações para linguagem formal. Concluída essa fase, utilizamos como recurso para análise dos dados o software ATLAS.Ti 09. De acordo com Bardin (2011), fizemos a primeira etapa da atividade da pré-análise, a leitura “flutuante”, que consiste em conhecer o texto estabelecendo impressões, projeções e orientações.

Posteriormente, selecionamos os elementos das entrevistas que efetivamente estavam relacionados ao objetivo da pesquisa. Desconsideramos os assuntos introdutórios que versaram sobre apresentação do pesquisador, agradecimentos, diálogos de ordem práticas, problemas de conexões com a internet, entre outros, que não se relacionavam aos objetivos da pesquisa. Retomamos que o objetivo geral deste estudo é analisar a convergência de atuação de grupos de pesquisa sobre literatura infantil e Educação Infantil, e a graduação em Pedagogia das universidades pesquisadas.

Tendo em vista os objetivos dessa pesquisa, subsequentemente, inferimos sobre a fase da codificação, decomposição ou enumeração, que, segundo Bardin (2011), é a fase de análise, de aplicação sistemática das regras estabelecidas. Para tal, estabelecemos como unidades de registro o tema. “O tema é uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto de ideias ou um parágrafo” (FRANCO, 2008, p. 39), que consiste em descobrir os “núcleos de sentidos” que compõem a comunicação e que trazem significados para o objetivo da pesquisa. Durante esse movimento, fomos constituindo, concomitantemente, as unidades de contexto.

Após um refinamento das unidades de registro e de contexto, estabelecemos as categorias de análise, as quais foram estabelecidas de acordo com os objetivos dessa pesquisa e dos temas que emergiram nas entrevistas. Portanto, definimos quatro categorias de análise, que julgamos representar as sínteses das significações sobre as quais faremos nossas inferências e interpretações. São elas:

- a) Concepção de literatura infantil;
- b) Ações dos grupos na formação inicial;
- c) A presença da literatura infantil nos cursos de Pedagogia;
- d) A problemática dos currículos.

As três primeiras foram pré-definidas de acordo com os objetivos específicos dessa pesquisa e a última emergiu após a coleta de dados, porém, durante a análise, percebemos que esta categoria permeou a discussão dentro das três primeiras categorias, mais especificamente na categoria “A presença da literatura infantil nos cursos de Pedagogia”.

No capítulo 4, traremos nossas inferências e interpretações sobre as categorias de análise, estabelecendo relações entre a investigação, os objetivos e as referências teóricas que embasam a presente pesquisa.

4 LITERATURA INFANTIL: OS GRUPOS DE PESQUISA E A PEDAGOGIA

Considerando o processo da pesquisa, o conteúdo deste capítulo apresentará a análise e a interpretação dos dados baseando-se nas entrevistas realizadas com os professores líderes dos grupos de pesquisa, já mencionados no quadro 18.

São sete professoras e um professor. Ressaltamos que quatro deles possuem graduação em Letras, três em Pedagogia e um em Psicologia. Todos atuam nos cursos de Pedagogia de suas universidades ministrando aulas na graduação e sete atuam paralelamente na pós-graduação *stricto sensu*.

Como já mencionado na metodologia, elegemos a Análise de Conteúdo, respaldada em Bardin (2011), cuja finalidade é elucidar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência seu emissor e o seu contexto ou as implicações de tal mensagem.

A organização da análise é a etapa que consiste propriamente na organização do material coletado. Para esse processo utilizamos o programa Atlas Ti 09, em uma primeira exploração, realizando sua pré-análise. Salientamos que o conteúdo produzido nas entrevistas são a essência desta pesquisa. Conforme indica Bardin (2011), realizamos uma leitura flutuante que consiste em conhecer o texto estabelecendo impressões, projeções e orientações.

Ao cumprir a exploração do material, alcançamos a codificação que corresponde a uma transformação dos dados brutos em uma transformação sistemática em unidades, que permite atingir uma representação do conteúdo (Bardin, 2011).

Após esse refinamento, estabelecemos quatro categorias de análise, das quais foram pré-estabelecidas com base nos objetivos da pesquisa. Portanto, discutiremos apenas três categorias, pois, como mencionado anteriormente, a categoria “A problemática dos currículos de graduação em Pedagogia” transitou entre as três categorias distintas. Assim, a análise dos dados será abordada nas três categorias seguindo a seguinte ordem:

- Concepção de literatura infantil na voz dos sujeitos da pesquisa; (4.1)
- A presença da literatura infantil nos cursos de Pedagogia; (4.2)
- As ações dos grupos de pesquisa na formação inicial. (4.3)

Assim, neste capítulo, apresentamos a última etapa do método da análise de conteúdo, que é o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos resultados. Traremos também as vozes do professor e das professoras líderes dos grupos de pesquisa por meio de alguns excertos de seus discursos, destacando o que pensam a respeito da literatura infantil e a

formação inicial do pedagogo. Para diferenciar essas falas das citações diretas que embasam essa dissertação, as falas das entrevistadas e dos entrevistados apareceram centralizada no corpo do texto.

4.1 CONCEPÇÃO DE LITERATURA INFANTIL NA VOZ DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Conforme viemos discutindo, entender como os líderes dos grupos de pesquisa concebem a literatura infantil é fundamental para discutirmos a importância da literatura infantil enquanto objeto de estudo e de pesquisa na formação inicial.

Ao analisar a concepção de literatura infantil dos entrevistados, realçamos três aspectos importantes destacados por eles: o adjetivo “infantil”; a literatura como processo humanizador e a literatura enquanto arte.

O adjetivo “infantil”

Segundo os sujeitos dessa pesquisa, literatura infantil é “literatura e ponto” (professora Sonia Kramer). Temos uma literatura que é chamada de infantil, mas uma boa literatura serve para todas as idades. “Dizer que a literatura infantil é literatura é pensar nesse infantil no sentido humano, a criança” (professora Sonia Kramer). Essa ideia coaduna com a noção de Andruetto (2012). Segundo esta autora, como dialogicidade na forma de abordar o tema ou gênero, no diálogo que se estabelece entre o verbal e o visual e entre outros e não a sua adaptabilidade a um destinatário que é capaz de agradar os seus leitores.

Nessa perspectiva, entende-se que falar de literatura infantil é entender que o adjetivo não deve diminuir seu valor como produção estética e cultural no âmbito literário, até mesmo porque concebemos a criança nessa pesquisa como sujeito histórico-social pleno, competente, capaz de interpretar a sociedade, os outros, a si mesma e tudo que a rodeia, bem como transformar, desconstruir e construir explicações, produzir conhecimentos e atuar de maneira própria nos contextos em que vivem (SARMENTO, 2005).

Diante desse posicionamento, é preciso entender que a literatura infantil está ligada intrinsecamente ao leitor presumido (concepção de quem é este leitor criança), à concepção de literatura infantil, aos valores éticos, estéticos e políticos do autor, no sentido de abarcar a diversidade e pluralidade dessa experiência das crianças. E como essa concepção não é estática, livros que foram e são categorizados como infantis podem, em um futuro próximo, serem descaracterizados, como gênero infantil, pelo fato dessa categoria, como já dito, não ser estática,

e a concepção de infância pode alterar de acordo com o contexto de cada sociedade. Portanto, o entendimento aqui é de que a literatura infantil é literatura. Segundo Simões (2013), o que define literatura infantil é, justamente, seu leitor, o público a que se destina, pois é a única manifestação literária que, *a priori*, do ponto de vista da criação literária, tem um público bem determinado, embora Meireles (2016) pondere que tudo é uma literatura só e que, portanto, deveria ter uma literatura *a posteriori* e não *a priori*. Nessa direção, os entrevistados corroboram com o que Meireles (2016) postula: “Literatura infantil é literatura e ponto” (professora Sonia Kramer). A professora Marly Amarilha ressalta que o adjetivo infantil atribuído à literatura não muda a sua proposição e sentido.

A literatura é uma invenção em palavras. E isso serve para qualquer literatura. Literatura infantil é uma invenção em palavras que aspira comunicar. Então, ela é uma elaboração que visa alguém. Quer dizer alguma coisa para alguém. E convida esse alguém para conversar com o texto. **É uma maneira de ver o mundo, mostrar o mundo para além das fronteiras do prosaico, da nossa experiência cotidiana.** Ela apela para nossa imaginação. Alimenta, sustenta, desenvolve a imaginação e nossos afetos (professora Marly Amarilha).

Entendemos que a literatura infantil agrega o adjetivo infantil pelo fato de seu sujeito direto ser a criança, mas que ela, assim como a literatura tão somente, tem a mesma função de trazer liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia – tais elementos são constitutivos para a formação humana.

A literatura infantil pode estar mais voltada para as crianças, mas ela não é exclusiva das crianças, já que nós adultos também nos alimentamos dela no nosso cotidiano, no nosso processo formativo. Segundo Andruetto (2012), não é adaptabilidade do texto para a criança que transforma a literatura, tão somente, em literatura infantil, é sobretudo a sua qualidade. Nesse sentido, concordamos com as entrevistadas e entrevistado, pois a literatura infantil também nos toca e nos transforma, contribuindo para nossa sensibilidade de vivenciar fantasias e fazer conexões com o passado, presente e futuro, nos constituindo enquanto sujeitos.

A literatura como processo humanizador

Pensar em qualidade na literatura é concebê-la enquanto processo humanizador. Tal aspecto foi destacado pelo professor e professoras entrevistadas. Dos oito, sete explicitam sobre a importância da literatura enquanto processo humanizador proclamado por Bartolomeu

Campos de Queiroz (2009), no *Manifesto por um Brasil literário*²⁰, e por Antonio Candido (1998), no seu texto *O direito à literatura*²¹.

Bartolomeu Campos de Queiroz (2009, p. 1) postula em seu manifesto a seguinte frase: “Na literatura [...], o sujeito viaja por outro mundo possível. [...] nos acolhe sem ignorar nossa incompletude. É o que a literatura oferece e abre a todo aquele que deseja entregar-se à fantasia”. Nesse mesmo sentido, Antonio Candido (2004, p. 176) afirma que a “literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma fabulação”. É por meio da experiência da leitura literária que adultos e crianças acessam universos culturais próximos e/ou opostos às suas vivências, em concordância ou questionamento aos valores da sua cultura. A professora Ana Carolina Brandão explicita esse processo em sua fala:

(...) o papel da literatura infantil na formação da criança, não só na formação do leitor, mas **na formação dela como pessoa, como ser humano**, precisa ser uma conversa que ajude a criança a pensar. (...) **Ajudar a gente a pensar, ajudar a gente a ver que a razão não é só nossa, como diz Bartolomeu**. Que outras pessoas têm outras razões, não é só o jeito que a gente pensa. Tem outros jeitos de pensar, outros jeitos de agir. Eu acho que a literatura ajuda muito, nessa direção. E a conversa, **quando é uma conversa que abre, que escuta, de fato, a criança, ela abre esse universo de possibilidades de pensamento. E a literatura tem esse papel de abrir os horizontes**, que às vezes eu acho que ela acaba sendo usada para fechar (professora Ana Carolina Brandão).

O relato (re)afirma a importância de conceber uma literatura infantil que abra mentes e caminhos para a formação da pessoa de forma integral. Que se possa encontrar novas possibilidades para a formação do ser, na sua completude. Essa postura seria uma boa forma de aproximar o indivíduo de enriquecedoras experiências sociais promovidas pelas trocas culturais, iniciadas pela literatura infantil. Como Candido (2004) pontua, a literatura como processo humanizador:

[...] confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como exercícios da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2011, p. 182).

²⁰ Lançado na Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP) de 2009. Criado pelo escritor e poeta Bartolomeu Campos de Queirós. O objetivo deste documento é debater ideias em torno da divulgação da literatura.

²¹ Escrito em 1998, defende o direito de todos à literatura baseado na ideia de que a fabulação é uma necessidade básica do ser humano e na convicção sobre o enriquecimento produzido em cada um pela leitura.

Defrontar-nos com tais posições dos entrevistados e realçar essa tese de Candido (2011) nos leva a perceber que há um movimento interessante para romper com o paradigma de uma concepção de literatura infantil pautada em uma visão pragmática, que tem o seu valor no ensino moralizante e no seu uso como pretexto para a alfabetização e para a ampliação de vocabulário, passando a ser um meio e deixando de ser um fim em si mesma. Portanto, é preciso pensar a literatura infantil como um direito da criança. Para isso, é preciso ter clareza sobre quais saberes são essenciais para a vida das crianças, em um mundo cada vez mais múltiplo e diverso. Nesse sentido, a professora Maria Nazareth Salutto nos alerta sobre o cuidado de não “romantizar” o livro de literatura infantil, de que ele só é bom se ele não frustrar, se o enredo não trazer contradições e que a amorosidade seja tema constante do enredo literário.

(...) O livro cumpre o seu papel se ele te mobiliza, te afeta, te faz chorar, te faz rir, te faz ficar com raiva, ou simplesmente, que livro chato, enfadonho, eu não gostei. (...) se a gente vai com essa ideia romantizada, de que a literatura infantil é maravilhosa, porque faz muito bem para as crianças, isso tudo é verdade, mas isso diz muito pouco, porque eu acredito e, fui aprendendo também, que **esse texto literário, é um processo de humanização** (professora Maria Nazareth Salutto).

Sendo o texto literário espelho e janela, ele nos provoca o olhar para si, para o outro e para o mundo e faz pensar a vida nas diferentes dimensões – mundos possíveis e impossíveis, reais e ficcionais, próximos e distantes, entre outras variáveis. É nesse sentido que ele organiza o nosso caos e que nos humaniza. Ele precisa nos confrontar sobre a realidade humana, fazer olhar para dentro de si, olhar à nossa volta, nos sensibilizar, evocar sensações, recriar a realidade, promover a fantasia tão necessária à vida humana. Nesse sentido, os textos de literatura infantil devem trazer possibilidades de a criança conhecer e interagir de maneira mais autônoma com um mundo construído de linguagens.

Diante dessa constatação, as/os entrevistadas/os são categóricas em dizer que a literatura infantil não deve ser empregada como pretexto, como ressalta o professor Luiz Percival Britto:

(...) [a literatura] pode ajudar na alfabetização, ela pode contribuir para a **expansão do repertório linguístico, léxico e sintático,** tudo isso ela pode fazer. Mas tudo **isso é subproduto** (professor Luiz Percival Britto).

Nesse sentido, fica evidenciado que utilizar a literatura no sentido pragmático é negar todo o propósito da literatura infantil como processo humanizador, democrático e de cidadania. A professora Mônica Baptista explicita a concepção de literatura infantil de seu grupo de pesquisa, ponderando que:

A nossa concepção **não é a que está na Política Nacional de Alfabetização**, porque o contraponto também ajuda a gente a entender, **não é aquela visão pragmática da literatura escolarizante, no sentido ruim da palavra** (professora Mônica Baptista).

Percebemos aqui uma forte crítica à atual Política Nacional de Alfabetização-PNA, instituída em abril de 2019, lançada como “um marco para Educação brasileira” pelo atual governo. Como já pontuado, no Capítulo 2, subtítulo 2.2, embora não seja a centralidade dessa pesquisa, não podemos deixar de pontuar que a atual PNA rompe de forma explícita com o conceito de literatura infantil em seu potencial formador e como expressão estética, defendido pelos sujeitos dessa pesquisa. Assim, como a compreensão de leitura, como sendo algo que só deve ser priorizado após o domínio da “decodificação” e da “leitura fluente”, conforme pontuado em diferentes passagens do texto da PNA (vide pp. 28, 33 e 34), descaracterizando os processos de estudo sobre letramento e leitura. O debate se torna mais acalorado referindo-se da pré-escola ao Ensino Fundamental, a responsabilidade compartilhada, gerida pelos docentes e gestores, “o direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade”, dando brecha para um espaço de ensino formal da alfabetização desde a pré-escola.

Nesse sentido, a professora Maria Nazareth Salutto nos remete ao texto canônico de Magda Soares (1999): “tudo que vai para escola é escolarizado, mas não é preciso empobrecer, porque entrou na escola”. Portanto, o que a atual PNA propaga praticamente é uma escolarização da literatura infantil na Educação Infantil, noção totalmente descabida e “inadequada”:

[...] adequada seria aquela condizente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e a atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarizada que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler (SOARES, 1999, p. 47).

Nesta perspectiva, é preciso reforçar o que seria “adequado” nas práticas de leitura literária, pois as entrevistadas e entrevistado ressaltam que não basta ler todos os dias. Segundo a professora Ana Carolina Brandão, “É preciso potencializar a literatura [na escola], porque para muitas crianças, vai ser na escola que [ela] mais vai ler literatura”. Concebemos a necessidade de uma abordagem por meio da leitura e narração de histórias, da exploração dos livros pelas crianças, do contato com diferentes tipos de textos em situações cotidianas e de escrita de garatujas. Portanto, segundo a professora Mônica Baptista, formar leitores desde a Educação Infantil é uma tarefa árdua:

(...) ensinar as crianças a **se tornarem leitoras de literatura** é uma **tarefa árdua, complexa, exigente**, não basta ler todos os dias. E olha que as nossas escolas não leem todos os dias. Mas você precisa preparar essa leitura. E essa leitura não é só ler em casa várias vezes, **é saber quem é esse autor, as interfaces e as interações desse texto com outros textos. É ter repertório em relação à temática, à autoria** (professora Mônica Baptista).

Portanto, é função da escola garantir o direito à literatura, proporcionando um espaço que potencialize a literatura infantil como prática social humanizadora e como arte. Aqui se destaca que é preciso conceber a literatura infantil “na primeira infância como objeto de investigação e como um campo de conhecimento” (professora Mônica Baptista) para contrapor essa visão pragmática da literatura. Nesse contexto, mais do que nunca, é preciso pensar no processo de formação inicial e continuada dos/as professores/as que atuam com a primeira infância. O papel da literatura infantil é constitutivo para formação “no sentido de uma formação cultural. (...) a formação de professoras/es tem que ser uma formação cultural” (professora Sonia Kramer).

Destacamos também que a formação cultural das/os professoras/es é um ponto central para a expansão de percepções de mundo e ampliação de ações no cotidiano da escola. Portanto, cabe aqui um tensionamento aos cursos de Pedagogia, em prever em seus currículos práticas culturais para que as futuras/os professoras/es possam se banhar dessa experiência cultural, e possam ser transpô-las em suas práticas educativas, nos diferentes segmentos da Educação Básica.

A literatura enquanto arte

Dentro dessas implicações, os grupos consideram que não é possível desvencilhar a literatura infantil da arte, que carrega as dimensões da ética e da estética, necessárias para a construção da subjetividade (BELMIRO et al., 2016). Como exemplo, trazemos o seguinte relato:

Nessa perspectiva de concepção de subjetividade, e ao mesmo tempo com esse olhar para entender **a arte como objeto de expressão humana**, é que a gente discute a formação do indivíduo, das pessoas, e **entendemos que a experiência literária, a experiência estética é um elemento constituinte da formação**. Ao lado da formação científica, ao lado da formação linguística, ao lado da formação humana, filosófica, **a formação estética é um dos grandes eixos formativos** (professor Luiz Percival Britto).

Portanto, é preciso conceber que literatura é arte, “dentre as diferentes manifestações da arte, sem dúvida é a literatura a que atua de maneira profunda e essencial para dar forma e divulgar os valores culturais que dinamizam uma sociedade ou uma civilização” (COELHO,

2000, p.13). É preciso constituir repertório cultural, ter experiência estética, para poder ser condizente com o que se espera da literatura para além da informação. E como função de toda obra de arte, a literatura infantil é fonte de conhecimento, reflexão, prazer estético, fruição, múltiplas interpretações, constituindo sua função formativa e emancipadora. Assim, a professora Mônica Baptista explicita que:

É a concepção que vai definir, se você acha que a literatura infantil vai ser usada para apoiar a alfabetização. Então, você vai ler Cecília Meireles, depois você vai retirar a palavrinha [borboleta], bater quantas palmas tem borboleta. Nesse aspecto, você vai ter uma perspectiva de trabalho. Se você fala “NÃO”, **eu quero é que esse sujeito amplie as suas experiências estéticas, que ele amplie seus conhecimentos sobre esse rico objeto que é a literatura que nos transforma.** Então, é preciso ter acesso a esse texto, para ele [professoras/es e crianças] se constituir como sujeito. É a ideia da arte, a arte com essa condição de compreender o mundo, quer dizer, a vida não basta, a gente precisa da arte para superar a vida e para nos ajudar a pensar sobre a vida (professora Mônica Baptista).

Nessa perspectiva, ressaltamos que é importante conceber a formação cultural como um “processo histórico de encontros com saberes e fazeres que nos signifiquem no coletivo” (RICHTER, 2016, p. 20). Portanto, é necessário que as/os professoras/es e os formadores estejam abertos para a experiência da cultura de maneira mais ampla. É preciso que, de algum modo, essa experiência seja vivida e torne-se própria da pessoa, para que assim possa proporcionar mudanças no seu modo de ser e agir, conferindo-lhe sentido. Nesse aspecto, as professoras e o professor reforçam a importância de os sujeitos formadores vivenciarem a experiência estética, formando-se culturalmente para poderem transformar e ressignificar suas experiências de linguagem.

O quanto... ler, conhecer o livro, brincar com o livro, viver uma experiência plástica, mesmo! De pegar, olhar, se interessar pelas imagens para além do óbvio, o quanto isso é uma experiência que a gente se permite na vida adulta, né?! A gente está tão constituído e amarrado na dimensão de formação servil que serve para a gente finalizar um produto no final do ano letivo ou do bimestre. (...) **No tempo, no tempo da relação com o literário, não é o tempo desse fazer mecânico.** E eu acho que as crianças entendem isso muito bem (professora Maria Nazareth Salutto).

Desse modo, entendemos que a experiência literária e experiência estética são elementos constituintes da formação dos formadores e das/os estudantes de Pedagogia. “Quando a experiência literária do leitor intervém no horizonte de expectativa da sua vida cotidiana, orienta ou modifica a sua visão do mundo e age conseqüentemente sobre o seu comportamento social” (JAUSS, 1993, p. 15). Prosseguindo nessa discussão, os sujeitos dessa pesquisa afirmam que essa é a parte mais difícil, pois a maioria das/os estudantes dos cursos de Pedagogia, em

virtude da condição social e cultural, em geral, possuem pouco ou quase nenhum repertório literário e estético. No excerto a seguir, a professora pondera a dificuldade de se fazer olhar para além do texto, alargando a sua capacidade de interpretação de informações e de significados que não são explícitas na construção textual.

(...) a parte mais difícil é fazer as/os alunas/os entenderem além do texto. Para mim, é quando eles conseguem compreender [o texto literário] como um todo. (...) atribuir sentidos que estão abertos. **Eu não preciso compreender o texto da mesma maneira que você compreende.** (...) A gente compreende [o texto] a partir de um monte de coisas. Do nosso conhecimento prévio, das nossas vivências, de conhecer ou não aquele gênero literário (professora Renata Junqueira).

Diante do apontamento da professora Renata Junqueira, cabe aqui, fazer uma distinção entre compreender e interpretar. Dois movimentos importantes e indissociáveis. Para que haja compreensão de um texto, é necessário a sua interpretação. Portanto, é preciso ser capaz de encontrar os significados de um texto para compreender o seu sentido. Não se pode compreender tudo e do mesmo jeito, mas há o que se extrapola ao texto e faz refletir, pensar, imaginar e inferir.

Por essas e por outras razões já pontuadas ao longo dessa pesquisa que reafirmamos a importância de trazer a literatura infantil para a formação inicial da/o pedagoga/o, pois, como pondera a professora Renata Junqueira, “a literatura ainda não faz parte da vida das pessoas”, pois ela mesma afirma ainda ser chamada pelos colegas como a professora que conta historinhas, embora o uso do termo pejorativo já tenha diminuído na atualidade. Nesse sentido, relata que:

Quando ela [a literatura] começar a fazer parte, [da vida das pessoas] quando ela deslocar o sujeito do local onde está, levar ele para outro lugar, seja de maneira positiva ou negativa. Porque as nossas mágoas a gente também encontra na literatura (professora Renata Junqueira).

Nesse aspecto, assentimos que o papel e a contribuição da literatura, segundo Jauss (2002), é uma atividade social distinta de todas as outras, na constituição da experiência humana e na possibilidade de emancipação do ser humano. Portanto, a literatura interfere na percepção estética, na compreensão de mundo, repercutindo no comportamento social, ético e moral e agindo como um importante estímulo à reflexão, podendo alterar a percepção de seu mundo.

Em síntese, observa-se que, mais do que nunca, é preciso conceber a literatura infantil como um processo humanizador e como arte e que isso independe de seu adjetivo. Isso implica em tratar a literatura infantil como direito inalienável, haja vista sua força transgressora, transformadora, estética e criativa. “No encontro com a literatura (ou com a arte em geral) os

homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade” (COELHO, 2000, p. 29).

4.2 A PRESENÇA DA LITERATURA INFANTIL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Literatura é, sim, coisa de Pedagogia! (AMARILHA, 2021)

Para compreender a importância da formação sobre literatura infantil, nos cursos de Pedagogia, começo essa análise com a potência que a epígrafe acima adverte. Ela irá reverberar na fala das sete professoras e do professor, sujeitos dessa pesquisa, que atuam diretamente nos cursos de Pedagogia de suas universidades. Pontuamos aqui que, além dos sujeitos atuarem na Pedagogia, esses possuem formação inicial em áreas distintas: Psicologia (1), Pedagogia (3) e Letras (4).

Dos oito professores entrevistados, seis deles começaram a introduzir a literatura infantil nas suas aulas independente de o objeto da disciplina ser explícita ou especificamente a literatura infantil, o que fez com que se despertasse o interesse das alunas e dos alunos pelo objeto de estudo, e assim as/os professoras/es foram propondo disciplinas optativas, cursos de extensões, para atender as demandas das e dos estudantes, assim como suprir a falta de experiências literárias dos/as estudantes em formação. É dessa forma que percebemos, pelo relato das entrevistas, que a disciplina de literatura infantil adentra no currículo dos cursos de Pedagogia com maior intencionalidade.

O objeto de estudo da literatura infantil foi ganhando espaço no curso de Pedagogia, se constituindo em disciplinas específicas, sendo elas ofertadas de forma obrigatória ou eletiva. Das oito universidades representadas pelos entrevistados, três delas ofertam disciplinas de literatura infantil como obrigatórias, quatro delas como eletiva e, em uma oferta duas disciplinas, sendo uma obrigatória e outra eletiva.

Identificamos, durante as entrevistas, que o objeto de estudo literatura infantil, como disciplina no curso de Pedagogia, é recente, tendo sido contemplada na maioria das universidades no início deste século (XXI), com exceção da universidade do grupo de pesquisa da professora Eliane Debus, da região Sul, e do grupo de pesquisa da professora Marly Amarilha, da região nordeste que ofertam a disciplina de Literatura Infantil como obrigatória desde a década de 1990. Nas demais universidades, a Literatura Infantil, como disciplina, começa a tomar corpo em meados de 2004-2005. Antes disso, os líderes dos grupos pontuam

que a literatura infantil sempre esteve presente nas suas práticas pedagógicas, utilizando-a, como uma motivação, para iniciar a aula, pelo gosto individual, pelas experiências e vivências, no sentido de dividir o prazer e o repertório de literatura infantil com as e os estudantes e por considerarem esse objeto essencial para a formação humanizadora, como ponderou o professor Luiz Percival Britto, que ministra quatro disciplinas²² no curso de Pedagogia:

Em todas as disciplinas, incluo o texto literário como um elemento constituinte de discussão. Em todas as minhas aulas, me preocupo em criar repertório para os alunos. Então, **em todas as aulas, começo lendo literatura com eles, para criar repertório** (professor Luiz Percival Britto).

As práticas supracitadas colaboram para o processo de formação das futuras pedagogas, contribuindo para a ampliação da visão de mundo, de experiências com diferentes gêneros literários, ampliação de repertório, encontro com a fantasia, com a poética, entre outras tantas potências que a literatura é capaz de propiciar. Ou seja, em seu ofício docente estão proporcionando um processo de educação, de formação inicial, dos/as professores/as, como pessoas que pensam o mundo criticamente e se repensam, o que muitas vezes não lhe foi outorgado na sua trajetória da educação básica. Devido a esse contexto, muitas vezes tais experiências causam certo estranhamento no corpo discente, como relata a professora Maria Nazareth Salutto:

A primeira vez que eu saco um livro de literatura da pasta, eu falo ‘Não gente, não vai embora não, porque antes a gente vai ler uma história’. Aí você já vê aquelas caras enfadonhas, **‘lá vem aquela professorinha de Educação Infantil falar de literatura infantil’, tudo no diminutivo**. Mas eu sou persistente, não desisto, uma militância. E leio história um dia, algumas pessoas dizem: ‘eu curti’. Assim, a gente não é boba, faz uma boa seleção de acervo e no dia seguinte a mesma coisa, aquelas caras atravessadas. Aí eu começo a fazer uma experiência, que é assim, eu faço de conta que eu esqueço, chega na quinta aula: ‘professora, e a história? Hoje não tem, não?’. Eu adoro, eu falo ‘Ah, então o texto literário ativou, provocou vocês em alguma medida?’ Então, agora eu já sou reconhecida. É o 4º ano, sendo reconhecida como a professora que sempre tem um livro de literatura na bolsa. As alunas vão lá para fazer seus concursos e pedem sugestões. ‘Ah, professora tem uma dica? Quero fazer um acervo para a turma, a senhora me ajuda, me indica?’(professora Maria Nazareth Salutto).

Essa experiência é recorrente na fala das/os entrevistadas/os e evidencia a importância de se construir repertório literário e oportunizar experiências estéticas aos discentes. O relato a seguir evidencia que a literatura infantil não faz parte do contexto cultural na formação desses sujeitos.

²² As disciplinas que o professor Luiz Percival Britto ministra são Fundamentos teóricos e práticos da Língua Portuguesa, Língua Portuguesa, Literatura Infantil e Alfabetização.

Eu comecei bem por acaso, eu lia uma história, toda aula. [1994]. **E eu lia, porque** eu tinha um repertório, então **eu gostava e tinha muito livro de literatura**. Eu levava os livros para sala e eu lia. Comecei a notar que as alunas não conheciam nada. Assim, eu chegava na época com Ziraldo, Ana Carolina Brandão Lopes de Almeida, Cecília Meirelles, enfim, leva poesia, José Paulo Paes e ninguém conhecia, ninguém. [Ana Maria Machado], **eu ficava espantada como o repertório que era nulo, praticamente**. E aí eu comecei a ler, toda aula eu lia, e virou tipo uma marca minha, logo quando eu entrei na universidade. E eu vi que eles gostavam muito de ler, então eu comecei a dedicar um tempo da disciplina [Educação Infantil] para discutir o papel da literatura infantil na formação da criança, não só na formação do leitor, mas na formação dela como pessoa, como gente, como ser humano. E daí foi que começou a ideia de fazer uma disciplina única para tratar disso e os estudantes sempre pediam (professora Ana Carolina Brandão).

Ressaltamos que essa falta de repertório pode estar atrelada a diferentes fatores, aqui pontuamos dois deles: a questão do acesso, e aqui pode ser no sentido cultural, social, econômico etc.; e a questão da concepção de leitura e escrita, que valoriza a decodificação. Esses dois fatores, do nosso ponto de vista, são de extrema relevância para os formadores de leitores, que acreditamos, ao serem tomados como ponto de atenção, se possa romper com as estatísticas de um repertório quase nulo dos/as futuros/as estudantes universitários/as.

A professora Renata Junqueira ainda pondera que a vivência com a arte e com a literatura, muitas vezes, é renegada pelos próprios pares, que muitas vezes acabam desqualificando a literatura infantil como objeto de estudo e de conhecimento. Isso se revela pela forma pejorativa sob a qual era tratada durante algum tempo por seus colegas “A Renata?! É a professora que conta historinha”.

Diante desses apontamentos, adentramos o lugar da literatura infantil na constituição do currículo nos cursos de Pedagogia. Os entrevistados foram enfáticos afirmando o quão necessário e importante é trabalhar com a temática da literatura infantil na formação inicial do curso de Pedagogia, principalmente por perceberem que as alunas e alunos não dispõem de experiência com a arte e com a literatura e, conseqüentemente, com a experiência estética que, segundo Rouxel (2014, p. 22), “(...) é um momento privilegiado na formação do leitor (...) ela marca duravelmente a história do leitor, a sua memória, os seus valores, a sua personalidade”. E por ser a/o pedagoga/o que atuará em diferentes frentes na Educação Básica, seja enquanto gestor/a pedagógico/a, docente da Educação Infantil, do Ensino Fundamental 1 e da Educação Jovens e adultos (EJA), o professor Luiz Percival Britto pondera que, “é difícil você pedir para um adulto propor à criança uma vivência estética se ele [adulto] não tem a vivência estética”. Entendemos que é preciso ter uma experiência no sentido do que nos passa, o que nos acontece, do que nos toca (LARROSA, 2002).

A experiência, postulada por Larrosa (2002), é central em um dos projetos de formação continuada citado pela professora Mônica Baptista, que entende que “se a professora não for uma leitora de literatura, dificilmente ela vai conseguir formar leitores de literatura. Portanto, o objetivo central do projeto [o qual coordena] é fazer o/a professor/a se apaixonar pela literatura e que ele/ela passe a ser um/a leitor/a assíduo/a de textos literários”.

Percebe-se, nas falas das entrevistadas e do entrevistado, que o fato das/os futuras/os professoras/es não terem vivência significativa com a literatura na sua trajetória formativa se dá por duas questões: o primeiro elemento seria pela falta de uma formação cultural de leitura, como pontua a professora Mônica Baptista:

Elas não conhecem, e eu não estou responsabilizando as alunas e nem as professoras, é uma formação deficitária. São famílias que não leem, as nossas famílias não leem para as crianças, nem as de classe média e nem as de classe alta, nem as famílias pobres. Nós não temos essa tradição de ir para cama [e ler um livro antes de dormir], é um ou outro. Não é uma coisa generalizada. Então, é muito raro você ter uma aluna que tem repertório e é muito bonito quando ela tem, então, ela fala, “Lúcia, já vou indo, nossa! Minha mãe lia. Nossa! Tenho na minha coleção. Nossa! Eu adoro esse chapeuzinho amarelo, do Chico Buarque”. Então, traz a infância delas e os livros têm essa força, e quando elas não têm, elas falam “Meu Deus, é maravilhoso, eu não tinha”, “Olha que incrível que é a literatura infantil”. **É muito..., eu acho revolucionário, e é isso que eu estou te falando, é a hora que junta teoria e prática, porque elas leem lá [na biblioteca da faculdade], e elas abrem aqueles tanto de livros** (professora Mônica Baptista).

Diante do relato é perceptível que a questão de uma formação literária, na formação inicial do pedagogo, é relevante para que haja uma mudança significativa nas práticas pedagógicas daqueles que atuarão na formação inicial da nossa sociedade brasileira.

O segundo elemento diz respeito as/os estudantes de Pedagogia, que independentemente da classe social e de frequentar escola pública ou privada, são desprovidos de formação cultural, e a leitura cotidiana não está constituída como prática, como um hobby, como uma ocupação. A professora Sonia Kramer, que leciona numa universidade privada, nos relata que 90% dos/as estudantes do curso de Pedagogia são bolsistas. Já a professora Renata Junqueira, que leciona em uma universidade pública comenta que “o meu público aqui (...) é da segunda região mais pobre do estado (...). Então, tenho muitos alunos que viajam para vir fazer o curso (...), então, na realidade, eu acho que eu acabo tentando formar para o mundo.” Essa constatação só nos adverte sobre a importância de atrelarmos a formação inicial das/os professoras/es iniciantes a práticas culturais mais enfáticas, gerando, assim, uma formação humanizadora e de direito, como nos adverte Candido (2011). Esses relatos só confirmam a necessidade de formar os formadores, que formarão as crianças da Educação Básica para que, aos poucos, quem sabe, mude-se essa realidade cultural sobre a leitura

Ainda sobre o lugar da literatura infantil na constituição do currículo nos cursos de Pedagogia, questionamos os líderes a respeito da oferta das disciplinas de forma obrigatória e eletiva. Pois, conforme constatou Saldanha (2018), a presença da literatura nos cursos de Pedagogia ainda é incipiente e vulnerável. Uma das causas se dá pelo fato de ser ofertada de forma eletiva e devido à baixa carga horária, que varia entre 30 e 60 horas, mesmo sendo obrigatória. Sem falar do fato da disciplina eletiva ainda não ser ofertada em todos os semestres devido ao cumprimento de carga horária obrigatória ou ao acúmulo de funções que professoras/professores precisam cumprir dentro do contrato de trabalho, como comenta a professora Marly Amarilha. “Eu nunca conseguia ter disponibilidade [para dar a disciplina eletiva de Literatura Infantil] porque todo semestre eu sempre dava aula tanto na graduação, [a disciplina obrigatória de Literatura Infantil], como na pós-graduação. (...) então minha carga horária era sempre muito lotada, e eu não tinha condições”. O presente quadro também foi identificado na entrevista com a professora Ana Carolina Brandão, que mantinha práticas de leitura de literatura infantil em suas aulas desde 1994, tornando-se uma marca na universidade, mas conseguiu instituir uma disciplina eletiva somente em 2005, pois, segundo ela, “sempre tem uma obrigatória pela frente.” Diante dos relatos fica evidente que a disciplina ofertada de forma eletiva, nesses casos, depende da disponibilidade do professor. Em ambos os casos, as professoras relatam que, em 2021, conseguiram dar maior efetividade à disciplina por terem mais colegas contribuindo com o objeto de estudo. E isso se dá pela trajetória de formação em projetos de extensão e pós-graduações que foram propondo ao longo de suas carreiras e com o apoio dos grupos de pesquisas.

Ao lhes questionar sobre considerar a disciplina eletiva que ofertam como obrigatória nos currículos de Pedagogia das suas universidades, cinco professoras indicam que ela deveria ser obrigatória, por ser essencial para a formação das/os futuras/os professoras/es. Portanto, consideram que a literatura infantil deveria perpassar todas as disciplinas, conforme aponta o relato da professora Sonia Kramer. “Mas o mais importante é que a literatura infantil entrasse nas disciplinas, né!? É o mais importante, eu acho. Isso me deixa ressentida, acho que não é a maioria dos professores que dá valor à literatura, nem na graduação, nem na pós-graduação”. Além desse apontamento, a professora Maria Nazareth Salutto chama à atenção que uma disciplina que trate do objeto da literatura infantil “seria muito bem-vinda, a depender das orientações, das concepções que forjariam tal disciplina”. Como ela mesma explica:

Porque, a depender dos seus referenciais, da sua trajetória, você pode pensar a literatura infantil numa dimensão bastante pragmática, com foco centrado em leitura e escrita “proforma.” Então, eu penso que isso precisaria ser uma discussão de literatura infantil e infância, que é um pouco essa discussão que eu busco fazer nessa

disciplina de atividade cultural [disciplina eletiva de Literatura Infantil e Infância], e os outros professores fazem. Pensar literatura infantil e formação, porque eu penso que existem algumas etapas. Como a que eu experimentei, que hoje em dia eu tenho uma tomada de consciência. [...] Isso eu acho que precisa estar no campo da formação, precisa ter uma disciplina de **Literatura Infantil, mas que os estudantes conheçam os livros, distinguir um bom livro literário, discutir qualidade da literatura infantil. Então, eu acho que são muitas vertentes, mas certamente seria muito bem-vinda e necessária** (professora Maria Nazareth Salutto).

Esse relato dialoga com que o professor Luiz Percival Britto nos provocou a pensar sobre ter ou não ter uma “cadeira²³” específica para o ensino da literatura infantil nos cursos de Pedagogia. Segundo ele, “se você for contratar um sujeito para dar aula de Literatura Infantil, vai dar errado, pois corre o risco de engessar o currículo, a depender de quem for contratado, podendo ter um lugar mais burocrático, a pessoa pega a Literatura Infantil desse lugar e fica contando história.” Percebe-se que o apontamento do professor é pertinente e pouco auspicioso, assim requer uma discussão aprofundada sobre a temática. A experiência da professora Renata Junqueira ilustra bem o que o professor Luiz Percival Britto pondera:

(...) quando eu comecei com as disciplinas de Literatura Infantil, eu tinha ideia de que eu tinha que abordar os quatro períodos da Zilberman e da Lajolo. Então me questioneei... Mas o que isso vai servir para o aluno!? (...) Então, eu acabo passando pela história da literatura infantil de uma maneira rápida, mas valorizando o segundo período, que é o Monteiro Lobato, e centrando mesmo nos gêneros e nos autores atuais. **Então, eu acho que eu trabalho muito mais com o gênero da literatura infantil do que com a história.** (...) Tem um trabalho na terceira, quarta aula que é dedicada à educação infantil e aos bebês (professora Renata Junqueira).

Assim como o professor Luiz Percival Britto, a professora Renata Junqueira é responsável por três disciplinas²⁴ obrigatórias no curso de Pedagogia, e mesmo tendo uma disciplina que tem como objeto de estudo a literatura infantil, pondera que essa não deve “ser estanque, que é preciso dialogar com as disciplinas de Língua Portuguesa”.

Já a professora Eliane Debus mostra uma trajetória contrária à dos dois professores acima. Ela é uma das professoras responsáveis pela disciplina de Literatura Infantil no curso de Pedagogia, que existe desde a década de 1990, mas acabou não participando das mudanças curriculares, portanto, a ementa não é de sua autoria e, por isso, observa:

²³ No caso das universidades federais, chama-se cadeira quando se abre uma vaga em concurso para lecionar as disciplinas. Termo utilizado em sentido figurado para se referir a qualquer ramo dos conhecimentos humanos, considerado como objeto do ensino de um professor; cátedra. Disciplina ensinada por um ou mais professores numa universidade ou em outro estabelecimento educacional.

²⁴ As disciplinas ministradas pela professora Renata Junqueira são Fundamentos e Práticas em Língua Portuguesa: Leitura e Compreensão Textual; Fundamentos e Práticas em Língua Portuguesa: Produção e Avaliação Textual e Fundamentos da Literatura Infantil.

Hoje a ementa é uma ementa surreal! Não tenho vergonha de dizer isso. Foi outro colega que fez. É uma ementa assim, de teoria literária, e quando eu vou dar as minhas aulas, eu não sigo a ementa e os alunos sabem e a própria coordenação sabe. Porque é terrível tu dizer que tu não segues a ementa. Mas a ementa usa o termo infantes, infantes, sabe? Então explico, para os estudantes no primeiro dia e mostro no que eu dialogo. E eu já vou demarcando, mas como meu diálogo é fortalecido pelas colegas, que antecedem com as disciplinas de Infância 1, Infância 2, Infância 3, os alunos são encharcados, encharcados. Quando eles entram na quinta fase, quando eu pergunto assim: a literatura infantil sempre existiu? Essa é uma pergunta que eu faço historicamente. “Não!! Se a infância nem sempre existiu, como a literatura...” Desse jeito. Eles me dão aula, articulados, não que eles saibam da literatura, mas articulam com que eles foram aprendendo sobre infância (professora Eliane Debus).

Nesse sentido, indagamos que o maior desafio hoje esteja para além da ausência ou presença de uma disciplina de Literatura Infantil nos currículos do curso de Pedagogia. Precisamos entender, conforme propõe o professor Luiz Percival Britto, a necessidade de que “haja um debate sobre leitura e formação na escola”, como nos adverte Cosson (2021, p. 39):

(...) área da Pedagogia precisa ser confrontada com a realidade das escolas de ensino básico, pois é nessas escolas que a maioria dos egressos dos cursos de licenciatura busca heroicamente se constituir como docente, preenchendo, com os poucos recursos que dispõe, as enormes distâncias entre o que lhe foi ensinado e o que lhe é demandado ensinar como leitura literária.

Embora essa advertência já tenha sido constatada pelos sujeitos dessa pesquisa, quando pontuam de modo veemente um repertório praticamente nulo de leituras literárias na trajetória escolar de suas alunas e alunos e como enfatizam a importância de a formação dialogar mais entre a teoria e a prática, a professora Mônica Baptista lembra que

[o curso de Pedagogia] é um curso limitado do ponto de vista da relação teoria e prática, que eu acho que isso é geral, para todos os cursos de Pedagogia. Então, assim, não é que ele seja teórico, é que a teoria não dialoga com a prática, as alunas não têm essa oportunidade de olhar aquela teoria, de estudar a teoria e de ir vendo a operacionalidade disso e vice e versa, como que a prática também forma essa teoria. Então, elas vão ter lá o estágio que é lá no final do curso, um estágio de 60 horas, que é muito geral, que, enfim, tem este problema grave. Quando a gente discute literatura infantil, elas percebem e elas se apropriam de um instrumental que faz isso. Ele une a teoria e prática, entendeu? Eu fico pensando assim, é como numa escola de Medicina, é a hora que elas põem a mão na massa e falam “nossa, isso aqui é o nosso objeto de trabalho, nos dá identidade profissional”, sabe?! Então, as revelações são muito..., as avaliações revelam muito isso quando elas falam assim: “professora, eu entro agora em uma biblioteca, numa livraria”, tipo a livraria, que é uma livraria enorme nossa, “e agora eu sei que os bons livros estão escondidos, eu entrava e me encantada com aqueles livros que a gente brinca, livros de má qualidade, livro ruim, aquele pop-up, que chama a atenção” e aí elas falam “eu não conseguia ver isso”. Porque não é nato, ninguém nasce falando “este é um bom livro”, e não é de tanto manipular, você pode ficar manipulando, manuseando livros ruins e se você não tem a clareza do critério, é difícil, **porque é uma discussão estética também, de formação estética, perceber o que é uma boa ilustração, uma ilustração séria e carregada de sentido e de**

técnica, é difícil. Então, quando elas fazem essa disciplina [neste eletiva] pontuar que é eletiva tem um insight: “nossa. A gente precisa”, e se apaixonam e viram colecionadoras de livros, querem comprar livros sem parar e uma fica mandando para a outra “nossa, você já comprou esse? Lá na, não sei o quê, da Companhia das Letrinhas está liquidando”, “Olha a Jujuba lançou esse”, viram leitores compulsivos de literatura infantil, colecionadoras de literatura infantil, é muito bonito isso. E desse significado, quer dizer “eu não leio literatura para criança dormir, apenas. Ou eu não leio porque as crianças voltaram do pátio e estão muito agitadas, ou eu não leio para ensinar a não jogar lixo no chão, ou eu não leio para ensinar as letrinhas e bater palmas quantas sílabas tem”, elas vão descobrindo o valor artístico da literatura e como isso é importante para esse sujeito que está começando a vida, essa transformação é uma transformação também dessa gente, desse sujeito professor (professora Mônica Baptista).

Prosseguindo nessa discussão, a professora pontua a importância de trazer para o currículo da Pedagogia uma disciplina que discuta a literatura infantil, para que assim esse objeto possa fortalecer o campo de pesquisa enquanto objeto de estudo. A professora faz essa ponderação, a exemplo do que vivenciou na prática, conforme o relato a seguir:

É difícil você constituir um campo, quando você não tem uma disciplina relacionada a ela, porque a disciplina te obriga, ela abre portas, ela obriga a instituição a tratar aquela temática como um campo de pesquisa. Por exemplo, quando a gente teve seleção para professores da Educação Infantil, a gente fortaleceu (...) o núcleo de estudos e pesquisas em Educação Infantil, hoje nós somos 12 professores, talvez seja o maior núcleo no Brasil de universidades federais, que trabalham a temática da Educação Infantil, foi uma força. O exemplo da Educação Especial, a mesma coisa lá entre nós, não tinha, era uma disciplina com uma professora, de repente vira um campo para aquela universidade, isso é muito potente (professora Mônica Baptista).

Nesse sentido, elencamos a seguir sete pontos de atenção que os entrevistados julgam ser necessário para o conhecimento dos/as futuros/as professores/as acerca da literatura infantil:

- a) Maximizar a vivência estética dos/as estudantes de Pedagogia;
- b) Discutir o papel da literatura infantil na formação da criança;
- c) Entender sobre e ser capaz de exercer a mediação de leitura (espaço e seleção);
- d) Constituir uma concepção de literatura infantil e de infância;
- e) Adquirir conhecimentos teóricos e práticos de literatura infantil;
- f) Ampliar o repertório (de autores, obras e gêneros textuais);
- g) Identificar a característica de um livro de boa qualidade.

O que foi exposto até momento pelas/os entrevistadas/os, nos oportuniza ponderar sobre a relevância de uma disciplina de literatura/literatura infantil, obrigatória ou não nos cursos de Pedagogia.

Percebendo que a literatura e a literatura infantil se articulam a outros conhecimentos de modo transversal e transdisciplinar, acreditamos que a constituição de uma disciplina obrigatória nos currículos de Pedagogia tem muito mais a contribuir com o atual contexto de formação inicial, diferentemente de ser concebida como uma disciplina eletiva ou se deixar permear por diferentes disciplinas.

Entendemos que o campo da literatura infantil, como bem ponderou a professora Mônica Baptista, precisa ser consolidado enquanto objeto de pesquisa, para ganhar forças nas pautas de debate, para que, em um processo de reorganização curricular dos cursos, esse tema possa ter relevância e se fazer presente no processo formativo dos/as futuros/as professores/as.

Portanto, reiteramos aqui a necessidade de um esforço contínuo na formação continuada sobre a temática, e citamos como exemplo, o Projeto de Leitura e Escrita na Educação Infantil²⁵, proposto em parceria entre a Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação (COEDI/SEB/MEC) e as universidades federais de Minas Gerais (UFMG), do Rio de Janeiro (UFRJ), do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), entre 2014 e 2016. Portanto, a temática de discussão sobre a literatura infantil nos cursos de Pedagogia é urgente e necessária para a formação da/o futura/o professora/professor que atuará nas séries iniciais da Educação Básica, podendo, assim, ser um dos caminhos para transformar o perfil do leitor em nossa sociedade.

4.3 AS AÇÕES DOS GRUPOS DE PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL

Ao analisarmos o que as pessoas entrevistadas relataram acerca das ações dos grupos de pesquisa, percebemos que se constituem ações diretas e indiretas com os/as estudantes do curso de Pedagogia. A primeira ação direta está ligada às disciplinas, sendo elas obrigatórias ou eletivas, como pontuado anteriormente, e as suas problemáticas. Porém, destacamos aqui que é por meio destas disciplinas que muitos/as estudantes acabam se interessando pela temática e

²⁵ O “Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil” surgiu da necessidade de se aprofundar o debate e buscar melhor compreender o papel da Educação Infantil na ampliação das experiências infantis relacionadas às linguagens oral e escrita. Desde o início, a formação das professoras foi percebida como estratégia central. Entretanto, da mesma forma, se avaliava que uma proposta de formação deveria resultar de um amplo debate e um aprofundamento teórico sobre a relação entre Educação Infantil, oralidade, leitura e escrita. O material didático do Curso “Leitura e Escrita na Educação Infantil” tem como objetivo a formação de professoras da Educação Infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas. Os textos foram escritos por diferentes autores, o que permite ampliar o diálogo sobre teorias e práticas que informam e dão concretude ao trabalho docente. (<http://projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>)

começam a participar de projetos relacionados à literatura infantil, se fazendo pesquisadores e membros dos grupos de pesquisas.

Dos oito grupos pesquisados, sete deles têm um forte viés extensionista, sendo ofertados no sentido da formação continuada. Os/as professores/as que ministram as disciplinas, e que teoricamente são os líderes dos grupos de pesquisa, articulam os cursos de extensões e contam com o apoio dos graduandos em Pedagogia, mestrandos e doutorandos em Educação, além dos membros dos grupos que continuam pesquisando independentemente de serem vinculados diretamente à universidade.

A professora Marly Amarilha relata que, ao prestar o concurso para professora da sua universidade, uma das suas atribuições seria fazer uma proposição de trabalho de pesquisa e de extensão. Então, sua primeira contribuição foi propor a introdução de literatura infantil no curso de Pedagogia, além de uma linha de pesquisa voltada para literatura e formação do leitor, conforme relata:

Primeiro a disciplina, quando eu cheguei, ainda não estava no currículo, então eu ofereci como uma disciplina optativa. Quando houve a reforma curricular, eu defendi que deveríamos ter duas disciplinas de 60h e obrigatórias. Mas foi aprovada uma obrigatória e uma optativa. Desde 1994, temos uma disciplina obrigatória de Literatura, no currículo de Pedagogia. Eu fiquei sendo a única professora da disciplina, e o curso funciona à tarde e à noite. E eu fiquei sendo professora desta disciplina porque nunca mais abriu concurso que introduzia a literatura porque as pessoas achavam que era um absurdo ter literatura em Pedagogia. Recentemente aconteceu essa oferta, incluída como tópico na área da linguagem. Houve um concurso durante a pandemia, e uma professora foi contratada para atender à área de Linguagem em que a literatura era apenas um dos tópicos do conteúdo. Quando fiz o Concurso minha área foi Ensino de Línguas e Literatura (professora Marly Amarilha).

Foi por meio da disciplina e da constituição do grupo de pesquisa que a professora Marly Amarilha propôs um dos primeiros seminários “Ensino e Linguagem”, como conta:

Uma ação que se tornou, assim, regular do nosso grupo foi que, ao término de cada pesquisa, nós fazíamos um seminário para divulgar os resultados. Os seminários começaram com o nome da pesquisa. A gente foi fazendo e ele foi crescendo e pessoas até de estados vizinhos, que sabiam (...) desse seminário, começaram a vir. Mas era só apresentação do nosso grupo. Eu era tão audaciosa, atrevida, que eu comecei sozinha, não tinha ninguém. Era eu e minhas alunas e meus alunos de Iniciação Científica. (...) Porque eu tinha que começar de algum lugar, não tinha ainda nenhum/a mestrando/a, nenhum/a doutorando/a, tinha que começar com o que eu tinha (professora Marly Amarilha).

Hoje esse seminário se tornou um evento de abrangência nacional, com participantes até de outros países. E todas/os as/os alunas/os de graduação e de iniciação científica apresentam trabalhos e tem uma mesa que é o grupo quem faz as proposições, e apresentam os resultados das pesquisas realizadas.

Assim como a professora Marly Amarilha, a professora Renata Junqueira, líder do grupo “Formação de Professores e as Relações entre as Práticas Educativas em Leitura, Literatura e Avaliação do Texto Literário”, também iniciou sua trajetória solitária.

Bom, a gente está em 2021, e eu entro no departamento em 1994. Departamento de Educação. Eu prestei um concurso, não era na minha área, era uma disciplina que hoje não está mais no currículo, era Fundamentos das disciplinas do primeiro grau. Então acabava falando um pouco de todas as disciplinas. E logo quando eu entrei, sozinha já comecei fazer atividade de literatura. Eu entro no departamento como doutoranda, eu ainda não era doutora. Estava fazendo doutorado em São José do Rio Preto, com poesia infantil. Mas a minha formação toda é em Letras. E o meu departamento tinha uma coisa muito boa que é a relação da teoria com a prática. Então, naquele momento, feliz de estar numa universidade pública e tudo mais, eu deixo de escrever a tese em São José do Rio Preto e eu presto um outro doutorado, numa linha que é literatura e ensino na Unesp de Assis. Aí, sim, eu fui pesquisar o ensino da poesia infantil, nos anos iniciais. Nesse meio tempo eu “invado” o porão da biblioteca e começo a ofertar atividades de leitura literária aos sábados de manhã, ainda sozinha, como protagonista (professora Renata Junqueira).

Mais uma vez percebe-se um esforço individual para, posteriormente, ganhar repercussão. Assim como o grupo acima retratado, o grupo da professora Renata Junqueira, atualmente, é um dos grupos de referência nacional e internacional em pesquisas e formação de professores cujo objeto de estudo é a literatura infantil e juvenil. A professora divide as ações dos grupos em duas ramificações – grupo de estudos e grupo de pesquisa. O primeiro grupo tem uma participação mais efetiva dos alunos da graduação, com a colaboração dos orientandos do mestrado e é destinado para o aprofundamento teórico e preparação das ações de contação de histórias, formações de professores e atividades abertas à comunidade do centro de leitura. O segundo grupo tem uma participação dos alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), e é formado pelos mestrandos, doutorandos, pós-doutorandos e por professores, tornando-se um grupo interinstitucional. O objetivo desse grupo é elaborar um projeto de pesquisa que às vezes é financiado ou não, e o grupo se dedica à execução daquele projeto e, como produto final, faz-se publicações de artigos, livros sobre a pesquisa desenvolvida, apresentações em congressos e, nesse período de pandemia, iniciaram a publicação de uma revista eletrônica de circulação anual.

Outra ação que os entrevistados pontuam ser de grande importância para a formação das pedagogas é o espaço da biblioteca infantil, que, em algumas universidades, é subutilizado ou inexistente, mas, à medida que há provocações por parte dos professores, é um lugar que ganha força e potência, principalmente para ampliação de repertório, prática de leitura e contação de histórias e projetos de formação continuada.

Dos oito grupos, seis possuem bibliotecas infantis destinadas às/aos estudantes e à comunidade em geral, sendo que uma delas estava, antes da pandemia, em processo de implementação em que, conseguiram pleitear um espaço específico para literatura infantil dentro da própria biblioteca acadêmica e ainda contam com a parceria da reitoria para aquisição de mais acervo.

A gente está envolvida numa ação de extensão bem interessante agora, que é a criação de um espaço literário dentro da biblioteca do centro de educação, que sempre foi uma falta. A gente tinha algumas estantes com material de literatura infantil. Mas nunca houve um grupo que tomasse conta, um espaço físico delimitado. (...), mas a ideia é exatamente implantar esse espaço. Então, no momento, a gente está com uma equipe de acervo para ver o que que a gente tem na biblioteca, para então investir na aquisição de livros de 0 a 6 anos. Porque o acervo da biblioteca que a gente tem hoje é um acervo pra crianças mais velhas um pouquinho. Tem pouca coisa para bebês até 6 anos. Já conseguiu um comprometimento do reitor para garantir a compra. (...) no futuro seria ótimo ter um espaço só da gente. Mas, no momento, o que conseguimos foi uma sala dentro da biblioteca (professora Ana Carolina Brandão).

Essas ações dialogam diretamente com o curso de Pedagogia, pois é uma oportunidade de os/as estudantes tomarem conhecimento da variedade de obras literárias e adquirirem conhecimentos literários nessa etapa de formação, enriquecendo seu repertório para poder contribuir futuramente com sua prática na formação de leitores da educação básica.

É interessante destacar que ações como essas dialogam com outros cursos e projetos, tornando-se um trabalho articulado com os cursos de Letras, Biblioteconomia, Serviço Social e grupos de pesquisa do campo da linguagem, leitura e escrita. Segundo o professor Luiz Percival Britto, na biblioteca da sua universidade, tem um acervo de mais ou menos seis mil títulos de literatura infantil, e este espaço não é destinado apenas para empréstimos ou formações, sendo uma “biblioteca comunitária a serviço da população em geral, que recebe muitos/as estudantes, crianças, adolescentes de escolas públicas ao redor da universidade, filhas/os de professoras/es, filhas/os de alunas/os, filhas/os de técnicos, que, desde muito pequeninhos, acabam usando nossa biblioteca infantil”.

Ao mesmo tempo que em algumas bibliotecas têm conquistado espaços na formação da comunidade em si, ponderamos que ainda existem algumas problemáticas que precisam ser superadas. Comentaremos a seguir duas delas pontuadas pelas professoras Renata Junqueira e Sonia Kramer. Uma delas é em relação ao reconhecimento do espaço da biblioteca como um espaço de vivência cultural potente, pois, conforme nos relatou a professora Renata Junqueira,

Eu tenho um problema sério?! Sabe! Eu não sei se é o pai que não valoriza. Eu estou numa universidade e os professores que têm filhos no meu departamento nunca pisaram [na nossa biblioteca]. E agora em 2018/2019, aconteceu uma coisa muito

legal. Mães com bebês começaram a frequentar a biblioteca do nosso centro (professora Renata Junqueira).

Tal relato reforça a constatação de que temos um longo caminho a percorrer no processo de formação do leitor, a começar pelos/as próprios/as formadores/as de professores/as. Outra problemática é colocar o livro em um lugar “intocável”, conforme relata a professora Sonia Kramer. A universidade em que leciona recebeu uma doação de uma coleção com mais de dez mil exemplares, e o acesso é estabelecido com algumas restrições.

[A biblioteca da nossa universidade só faz empréstimo local.] não empresta. Mas é também uma contribuição na medida em que os alunos podem ir lá e pesquisar os livros, mas apenas presencialmente, ou seja, não podem levar os livros. Eu nunca soube dar aula na graduação sem trazer a literatura, mesmo nas disciplinas que não têm nada a ver com isso (professora Sonia Kramer).

Nesse caso, a professora ministra a disciplina obrigatória de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e a eletiva de Literatura Infantil, e nos conta que ela acaba disponibilizando o seu acervo pessoal para que os/as estudantes possam manusear, emprestar e ter contato mais direto com as obras de literatura infantil, sem restrições.

Digamos, o curso começou em março. Em abril, chegam as caixas. Eu tenho caixas de livros de literatura infantil. Estão na universidade, tem umas aqui atrás de mim. Felizmente eu tinha aqui atrás de mim muitos [livros], e por isso pude trabalhar online. Foi difícil essa experiência com o livro sendo online. As caixas chegam a partir de abril, eu empresto, a cada disciplina de estágio à docência que eu tenho. Então, isso sempre foi uma dinâmica de ter a presença de literatura infantil. Eu compro, às vezes alguém doa, mas hoje em dia isso não é tão difícil, nem tão caro (professora Sonia Kramer).

Essas caixas, das quais comenta, é seu acervo particular, contando com a ajuda de algumas alunas representantes para anotar os empréstimos. A professora percebe que os livros são sempre devolvidos. Ressalta ainda que, “mesmo assim, faz questão de levar as alunas e os alunos nas bibliotecas das universidades e/ou do município, as chamadas bibliotecas-parques e as bibliotecas regionais chamadas de bibliotecas populares, essas são muito depauperadas”, mas faz questão de fazer as visitas para incentivá-los a visitar as bibliotecas.

Outra experiência que reverberou na utilização da biblioteca foi a relatada pela professora Maria Nazareth Salutto, que, devido às suas práticas de leitura de obras de literatura infantil nas suas aulas de estágio supervisionado de Educação Infantil, motivou as suas alunas e seus alunos a buscarem a biblioteca de uma instituição de Educação Infantil que fica dentro da universidade. Todos que são matriculados na universidade podem ter acesso a essa

biblioteca. Segundo a professora Maria Nazareth Salutto, é um projeto pouco conhecido e que teve certa apropriação devido às suas provocações, conforme narra:

Vivi, por exemplo, uma experiência muito legal no primeiro ano de universidade. Na universidade que atuo tem a Educação Infantil, tem uma escola universitária e tem Educação Infantil. E ali tem uma biblioteca (...), fruto de um projeto..., desses projetos de universidade pública de extensão, que se tornou, que eles conseguiram institucionalizar. E essa biblioteca tem um sistema de empréstimo para as crianças, para as famílias e para a comunidade da universidade toda. Quem tiver carteirinha de matrícula, pode ir lá e pegar um livro. Muitas estudantes faziam estágio e desconheciam essa possibilidade. E aí o livro comparecendo na disciplina de Educação Infantil e de estágio em Educação Infantil, em algum momento recebi um e-mail, por exemplo, da coordenadora do projeto, falando assim: “Professora, a senhora quer que a gente pense em um projeto juntas? Porque suas alunas estão vindo aqui, agora, e pegando muito livros e está tendo uma circularidade, que há muito tempo não tem, sobretudo articulando as disciplinas de Educação Infantil e Literatura Infantil”. Eu falei: “Olha que interessante, já é um pouco do impacto da minha prática. Porque aí não é só escutar uma história bonitinha, elas começavam a pegar os livros na mão e falar, gente que ilustração é essa, eu queria desenhar assim! Professora, eu não sabia...?!, Professora, essa sua seleção está com muita branquitude. Professora, estou sentindo falta de um acervo com uma pegada mais étnico-racial”. E aí eu fui correr atrás, porque realmente eu fui olhar o meu acervo e falo, realmente, tem uma defasagem temática (professora Maria Nazareth Salutto).

Pela experiência relatada da professora, percebemos a importância da relação entre teoria e prática estabelecida nas aulas, que fizeram com que suas alunas mudassem também suas práticas. Reafirmando o que a professora Sonia Kramer pontuou, sobre a literatura infantil permear as disciplinas, sem explicitamente ter uma disciplina específica, consideramos que é preciso ter intencionalidades para que a experiência que vem acontecendo com a professora Maria Nazareth Salutto ganhe força no processo de formação inicial.

A professora Maria Nazareth Salutto e a coordenadora do projeto da escola de Educação Infantil estão na construção de uma parceria, mas ainda não foi possível colocar em prática devido ao contexto pandêmico da COVID-19.

O grupo de “Literatura e Escrita na Primeira Infância” da professora Mônica Baptista também tem ações com bibliotecas. Esse projeto foi concebido desde 2011 para atender bebês e crianças pequenas (0 a 6 anos), tendo como finalidade principal promover a leitura literária na primeira infância. “Além de local de incentivo à leitura das crianças desde bebês, é também um centro de estudos a partir do qual se realizam pesquisas e se desenvolvem ações de formação de mediadores de leitura”, conforme explica a professora Mônica Baptista. Este projeto tem tido uma grande repercussão, pois é um programa de extensão de interface na pesquisa e no ensino. É um espaço físico dentro da biblioteca da universidade e hoje tem um acervo de mais de dois mil livros, todos escolhidos com uma curadoria bem exigente que, segundo a professora

Mônica Baptista, estão trabalhando com o conceito de “bibliodiversidade”, que inclui temas sensíveis e de culturas diversas.

Acervo bibliodiverso é um acervo que tem uma diversidade em relação à autoria, uma diversidade em relação à tipologia dos livros, e aí formatos, temas, trato com a linguagem, tanto oral, verbal, quanto imagética, se abre nesse conceito, quando a gente pensa nessa diversidade que precisa ter o acervo (professora Mônica Baptista).

Durante a pandemia, esse projeto ganhou força nas redes sociais, ampliando seu alcance nos processos de formação inicial e continuada. Cabe aqui apontar sobre o quanto as redes sociais foram e são canais que ganharam espaços nos grupos de pesquisas, nesse período da pandemia da COVID-19. Ao menos quatro dos oito grupos estão desenvolvendo atividades de pesquisa e de formação nos canais no YouTube, Instagram, Facebook, entre outros. Conforme relata a professora Eliane Debus,

No ano passado, a gente trabalhou muito no Instagram. Uma vez por semana colocamos artigos do grupo de pesquisa, que já foram ou estão sendo publicados a fim de divulgar os trabalhos e de proporcionar formações sobre a temática da literatura infantil (professora Eliane Debus).

Além dessas ações, os grupos de pesquisa fazem publicações de artigos e livros que demonstram os resultados de suas pesquisas, contribuindo para o processo de formação inicial e continuada. A professora Marly Amarilha pondera que essas produções alimentam o referencial teórico da disciplina de literatura infantil na graduação.

Cada vez que a gente pesquisa, cada vez que a gente publica um artigo da pesquisa, ele entra como leitura no programa da graduação. As nossas publicações subsidiam a graduação e sempre tem o meu nome e o do aluno. Porque são sempre questões que surgiram das pesquisas (professora Marly Amarilha).

Diante desse relato, observamos que as teorias e as práticas produzidas nos processos de formação alimentam as próprias práxis dos formadores e vice-versa. É um caminho a ser potencializado e recorrente no processo formativo, “pois, ensinar exige pesquisa, e não há pesquisa sem ensino e não há ensino sem pesquisa” (FREIRE, 2011).

A partir do que foi analisado, ponderamos que os grupos têm ações diretas e indiretas na graduação em Pedagogia, alguns com maior intencionalidade, outros ainda encontrando caminhos e parcerias. Mas a sua maior abrangência é com a extensão e a pós-graduação. Nesse sentido, pontuamos que, enquanto extensão, nem sempre atinge o curso de Pedagogia na sua

totalidade, pois o maior número de vagas é destinado à comunidade externa. Percebe-se que existe um esforço para que o gosto pela leitura de literatura infantil e a literatura sem adjetivos (ANDRUETO, 2012) atinjam os/as professores/as e estudantes dos cursos de pedagogia, e que estes entendam o sentido de humanização e toda a potência que a literatura tem para transformar os diferentes saberes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao momento de concluir essa pesquisa, assim como qualquer história que chega à página final de um livro. Mas, dependendo da história, a última página só é o começo de outra história. Portanto, concluir não significa colocar um ponto final, pois os resultados dessa pesquisa podem desencadear outras problemáticas de investigação. Assim como a nossa história formativa, quem disse que teria um fim?!

A motivação que desencadeou essa pesquisa se deu pela relação que fui estabelecendo com a literatura infantil na minha caminhada profissional e no meu processo formativo. Ressalto aqui o quanto o processo de formação continuada em serviço contribuiu para a minha formação no que diz respeito à concepção de literatura enquanto possibilidade de encontrar outros mundos, novos significados, despertar o imaginário, a criatividade e, principalmente, desenvolver o senso crítico.

Com o desenvolvimento dessa pesquisa, percebo o quanto ainda é necessário romper com uma concepção utilitarista e moralista da literatura infantil para poder desfrutar sobre o papel dela no desenvolvimento humano, da autonomia, da emancipação na constituição de um sujeito histórico e de direito.

Portanto, o caminho percorrido nessa dissertação me proporcionou revisitar meu processo formativo, indagar sobre minhas convicções, desconstruir práticas consolidadas, reafirmar meu compromisso com a formação de professoras/es e com uma Educação Infantil de qualidade, que compreendam as crianças como sujeitos produtores de cultura, e que a literatura infantil possa fazer parte da formação dos/as futuros/as professores/as, e que estes/as possam formar futuros cidadãos leitores, de mundo e não somente da palavra, como diria Paulo Freire.

A trajetória dessa pesquisa se inicia com a proposição de analisar como os currículos dos cursos de Pedagogia logravam a literatura infantil. Porém, logo na pesquisa bibliográfica nos deparamos com a tese de Saldanha (2018), que, de certa forma, nos dava resposta ao nosso questionamento. No estudo de Saldanha (2018) evidencia-se que a literatura começa a figurar nos currículos dos cursos de Pedagogia e que existe um movimento acadêmico para inserção deste saber, e que, para haver uma mudança significativa na formação, é preciso “romper com paradigmas preestabelecidos para dar lugar à chegada de novos axiomas” (SALDANHA, 2018, p. 165).

Diante de tal constatação, e de outros questionamentos levantados na tese de Saldanha (2018), nos propomos a investigar as **relações existentes entre as ações de grupos de pesquisa**

de literatura infantil e educação infantil de IES com os cursos de Pedagogia de suas instituições?

Nesse sentido, interessou-nos compreender e analisar a convergência de atuação de grupos de pesquisa de literatura infantil, com ênfase na Educação Infantil, e a relação com a graduação em Pedagogia das IES selecionadas.

Portanto, o estudo teve como base a pesquisa qualitativa, bibliográfica, documental e empírica, em que elegemos a análise de conteúdo de Bardin (2011) para o processo de interpretação e análise dos dados.

Para responder ao questionamento e ao objetivo geral dessa pesquisa, definimos três objetivos específicos. O primeiro objetivo tinha como intenção compreender a concepção de literatura infantil dos grupos pesquisados. Tal objetivo motivou o primeiro item do capítulo da análise de dados (4.1). Os entrevistados destacaram três aspectos importantes ao considerarem a concepção de literatura infantil. São eles o adjetivo infantil, a literatura como processo humanizador e a literatura enquanto arte. Defendem que o adjetivo infantil não deve diminuir o valor da literatura como produção estética e cultural no âmbito literário. Consideraram a criança como sujeito histórico-social, competente, capaz de interpretar a sociedade, os outros, a si mesma e tudo que a rodeia, bem como transformar, desconstruir e construir explicações, produzir conhecimentos e atuar de maneira própria nos contextos em que vivem, produzindo culturas (SARMENTO, 2005). Portanto, uma das entrevistadas reforçou que “literatura infantil, é literatura e ponto”. Entendemos que esta precisaria ser uma abordagem assegurada na formação das/os professoras/es no curso de Pedagogia, espaço para uma ruptura com o senso inadequado de a literatura infantil constituir-se uma literatura menor ou inferior àquela voltada principalmente a outros interlocutores não mais crianças.

Concomitantemente, concebem a literatura infantil enquanto processo humanizador, como postulado por Antônio Cândido (2011) e Bartolomeu Campos de Queiroz (2009). Nesse sentido, advertem que a escola deve ser um espaço que potencialize a literatura infantil, como prática social humanizadora e como arte. Seguindo essa perspectiva, os grupos consideram que não é possível desvincular a literatura infantil da arte, intrinsecamente articulados aos aspectos éticos e estéticos que constituem as subjetividades humanas (BELMIRO et al., 2016). Portanto, se entende que a experiência literária é um elemento constituinte da formação do sujeito. É uma formação que se conota emancipadora ao considerar a literatura infantil como fonte de conhecimento, reflexão, experiência estética, fruição, interpretações plurais e múltiplas.

O segundo objetivo desencadeou o item “A Presença da literatura infantil nos cursos de Pedagogia” (4.2), no qual identificamos que o objeto de estudo, literatura infantil, como

disciplina no curso de Pedagogia, é recente, tendo sido contemplada enquanto disciplina, na maioria das universidades, no início deste século (XXI), com exceção de apenas uma das universidades implicadas na pesquisa. Nesse sentido, percebemos que o campo está, aos poucos, se constituindo e tomando corpo dentro dos currículos do curso de Pedagogia.

É perceptível que os sujeitos validam a importância do trabalho com a literatura na formação inicial das/os futuras/os professoras/es. Primeiro, por entenderem que essa formação tem um papel humanizador, ampliando o olhar da pessoa para uma visão mais ampla de mundo e de leituras de contextos. Segundo, para se compreender que a literatura pode ser muito mais do que um simples pretexto. Terceiro, para ampliar as experiências das/os alunas/os com a arte. É evidenciado pelos sujeitos dessa pesquisa que as/os estudantes dos cursos de Pedagogia não possuem experiências significativas com a arte, com a literatura e com as demais linguagens que envolvem o processo de formação cultural de uma pessoa.

Nessa perspectiva, entendemos que, para além de uma formação acadêmica, é preciso formar a/o professora/professor culturalmente, para que ela/ele possa ampliar as suas experiências, com a arte, com a estética, com a música, com a literatura, entre outras formas de expressão cultural.

Portanto, a questão de uma formação literária, na formação inicial da/o pedagoga/o, é relevante para a sua formação, enquanto pessoa, e enquanto profissional, que atua e atuará na educação básica. E possivelmente amenizará a “falta” que tiveram no seu processo de formação, contribuindo, assim, para uma mudança de postura profissional e até uma mudança na relação entre escola e literatura.

Quanto à literatura infantil ser ofertada como disciplina eletiva ou obrigatória nos currículos do curso de Pedagogia, há divergências. Se eletiva, fica na dependência de algum/a professor/a ter disponibilidade para ofertá-la, assim como também a relação entre a quantidade de vagas quando ofertada. Sendo obrigatória, há uma preocupação sobre a ementa engessar a disciplina, dependendo de quem será responsável por ofertá-la. Mas, também se pondera que, como obrigatória, o campo pode se fortalecer, uma vez que há demanda para uma vaga específica que viria a contemplar esta especificidade, o que pode oportunizar ter-se em cada Universidade um/a docente-pesquisador/a para este objeto de pesquisa.

Diante desse impasse, consideramos imprescindível, para o atual contexto, que a disciplina de literatura infantil seja ofertada de forma obrigatória nos currículos de Pedagogia.

Acreditamos que a constituição de um campo específico de literatura infantil nos currículos dos cursos de Pedagogia contribuirá para fortalecimento da temática e dos debates e de possíveis embates sobre a formação do/a leitor/a e do/a formador/a de leitores.

Proporcionar às/aos futuras/os professoras/es uma experiência distinta com relação às práticas de leitura, ampliará olhares e possibilidades para formação integral do sujeito.

É urgente a necessidade de criar pautas de discussões sobre a temática da literatura infantil, em diferentes fóruns, para que, em um processo de reorganização curricular dos cursos de Pedagogia, essa temática possa ganhar relevância nas discussões, reflexões e ações, no processo formativo dos/as futuros/a professores/as que atuarão como mediadores/as de leitura das crianças pequenas. E ainda possa impactar na gestão pedagógica, no acompanhamento dos planejamentos docentes e na elaboração e execução da formação em serviço.

Outra necessidade que deve ser levada em conta é a ampliação da temática da literatura infantil em interface com outras disciplinas, para que possam dialogar com mais intencionalidade, como, por exemplo, os estágios obrigatórios, a alfabetização, a língua portuguesa, as metodologias, entre outras.

De acordo com o material coletado nessa pesquisa, nos propomos a conhecer as ações dos grupos de pesquisa sobre literatura infantil e a educação infantil das universidades que os sujeitos atuam.

Averiguou-se que os grupos possuem um forte viés extensionista, na interface com a pesquisa e o ensino, o que indica uma presença até maior das questões afetas à literatura infantil na formação continuada em relação à formação inicial, além de contribuírem com produções científicas, alargando os conhecimentos do campo e estabelecendo relações da práxis pedagógica com a literatura infantil. A exemplo disso, se pode destacar a realização de seminários e congressos de âmbito nacional e internacional.

Destaca-se que, com o contexto pandêmico da COVID-19, muitos grupos ganharam espaços nas redes sociais, podendo divulgar seus trabalhos e contribuir para formação das/os professoras/es, sem limites de fronteiras, principalmente na formação continuada, com diferentes projetos de extensão.

Outra ação importante a se destacar são as bibliotecas de literatura infantil, dentro das universidades. Algumas estão conquistando esses espaços, e outras já tem um trabalho mais consolidado. Mas todas apontam o árduo caminho dessa conquista que, muitas vezes, foi sonhada e constituída de modo individualizado. As bibliotecas infantis dentro das universidades são marcos importantes para uma aproximação entre a teoria e prática nos cursos de Pedagogia. Esses espaços, além de atender a comunidade interna da universidade, oferecem ações à comunidade de forma geral, inclusive atendendo às escolas, com projetos diversos, envolvendo a literatura e a formação continuada de professoras/es. Consideramos que as bibliotecas infantis dentro das universidades são grandes possibilidades de alargar as experiências das/os futuras/os

professoras/es com a literatura de qualidade e, conseqüentemente, a de seus/suas futuros/as alunos/as.

Por fim, ao retomar o problema dessa pesquisa, fica evidente que os grupos de pesquisas têm uma ação mais efetiva, na extensão (formação continuada) e na pós-graduação (pesquisa) atendendo a graduação ainda de forma mais restrita com as disciplinas ofertadas de forma eletiva e/ou obrigatória ou com a possibilidade de um/a ou outro/a estudante vir a participar da extensão ou da pesquisa como voluntária/o ou bolsista.

Os dados reafirmam a importância de conceber uma literatura infantil que abra mentes e caminhos para formação da pessoa de forma integral. Portanto, os grupos negam um processo formativo, com a temática da literatura infantil no sentido pragmático, tecendo críticas às práticas e concepções que estão sendo evidenciadas nas atuais políticas governamentais.

Consideramos de fundamental importância a ênfase dada às bibliotecas infantis dentro das universidades, por considerarmos a possibilidade de aproximação entre a teoria e prática, na relação com literatura infantil, em que os/as futuros/as professores/as possam aprender a selecionar livros de boa qualidade (textual, gráfica, ilustração), ampliar o repertório, estabelecer relações com os diferentes contextos, ampliar a leitura de mundo, abrindo-se para os diferentes diálogos.

Esperamos que as contribuições dessa pesquisa possam motivar as universidades e os formadores a olhar mais atentamente para a potência que a literatura infantil pode fomentar em um processo de formação das futuras/os professoras/es.

Os dados também revelaram uma forte crítica à estrutura curricular dos cursos de Pedagogia. Por terem uma maior ênfase teórica, necessitam que a relação entre teoria e prática tenha maior proximidade, além, das tantas especificidades que o curso forma (professor/a de Educação Infantil, professor/a do 1º ao 5º Ano, alfabetizador/a, professor/a do EJA, gestor/a pedagógica, orientador/a), em um curto período de 4 a 5 anos, quando presencial, gerando vários questionamentos sobre o que enfatizar na formação da/o pedagoga/o. Somente na Educação Infantil temos três características de crianças bem distintas, os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas (BNCCEI).

Desse modo, reivindico, por meio da presente pesquisa, o direito de todas e de todos, para que a literatura possa ganhar um lugar de evidência na formação do sujeito de modo a garantir o acesso de forma equitativa na organização da sociedade (CANDIDO, 2011), nesse caso, ainda de forma mais incisiva na formação inicial das/os professoras/es. Entendemos que a formação inicial possa ser um locus importante para a ressignificação da literatura na escola.

REFERÊNCIAS

- ABREU, G. S. A. de; BAZZO, J. L. dos S., & GODOY, D. M. A. **O ensino da língua materna nos currículos dos cursos de Pedagogia**. Revista De Educação PUC-Campinas, 18(3), 341–348, 2013.
- AMARILHA, M. Literatura em Pedagogia? Isso não é coisa de letras? Em busca do elo perdido na formação dos primeiros professores. In: PINTO, F. N. P.; SILVA, L. H. O.; MELO, M. A. de, AIRES, D. B. (orgs.) **Ensino da literatura no contexto contemporâneo**. 1 ed. Campinas: Mercado das letras, p. 447-462. 2021.
- ANDRADE, E., SCALEI, F. C. **Formação inicial de professores: uma análise discriminante dos conceitos de “experiências” e “práticas” de leitura no contexto da educação básica**. Revista Contrapontos. Eletrônica. Vol. 191, n. 1. Itajaí. Jan./dez 2019.
- ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012. Trad. Carmem Cacciacarro.
- ARROYO, L. **Literatura Infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.
- ARROYO, M. **Currículo território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- Azevedo, F. J. F. (2004). **A Literatura Infantil e o Problema da sua Legitimação**. Largo mundo alumiado. Estudos em homenagem a Vítor Aguiar e Silva, ed. Carlos Mendes de Sousa e Rita Patrício, 317 - 323. Braga: Centro de Estudos Humanísticos – Universidade do Minho
- BAJARD, É. **Da escuta de textos à leitura**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2014.
- BAPTISTA, M. C.; BARRETO, A. R.; CORSINO, P.; NEVES, V. F. A.; NUNES, M. F. R. Leitura literária entre professoras e crianças. In: **Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 87-124, caderno 1. Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/> Acesso em: 10/10/2020
- BARBOSA, M. V., **Ensino da leitura e formação do professo mediador**. Leitura: Teoria & prática, Campinas, São Paulo, v.29, n. 57, p.28-37, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro.
- BAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4.ed. Tradução de Michel Lahud e Yara F, Vieira. São Paulo: Hucitec, 1998.
- BELMIRO, C. A. GALVÃO, C. de S. L. Literatura e família: interações possíveis na Educação Infantil. In: **Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 49-70. Cad. 8. Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/> Acesso em: 10/10/2020

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto editora, 1994.

BRAGANÇA, I. F. S. **O/a professor/a e os espelhos da pesquisa educacional.** Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 90, n. 224, p. 87-101, jan./abr. 2009.

BRASIL, **Portaria n. 826, de 7 julho de 2017.** In: Diário Oficial da União. N. 130, segunda-feira, 10 de julho de 2017.

_____. Base Nacional Comum curricular. 2017

_____. Edital de convocação nº 02/2020 – CGPLI edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2009). Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: CNE.

_____. Ministério da Educação. Conselho Estadual da Educação. **Resolução CNE/CP 1/2006.** Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020** Disponível em: <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>>. Acesso em: 12 de julho de 2021.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 10436/2002b.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 10639/2003.** Altera a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 11645/2008.** Altera a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura Infantil?** São Paulo: Editora e Livraria Brasiliense, 2010. *E-book*.

CAMPOS, R. BARBOSA, M. C. S. **BNCC e Educação Infantil: Quais as possibilidades?** Revista Retratos da Escola, 2015.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000100006&lng=pt&nrm=isso. Acesso em 14 de junho de 2021.

CAMPOS, M. M. et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 142, pp. 20-54, abril 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100003&lng=en&nrm=isso. Acesso em 14 de junho de 2021.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 127, pp. 87-128, abr. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-5742006000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 14 de junho de 2021.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

CARVALHO, L. Q. **A leitura literária em espaços não escolares e a universidade**: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

CARVALHO, R. S. de. **Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil**: currículo como campo de disputas. *Educação*, v.38, n. 3, p. 466-476, set./dez. 2015.

COELHO, N.N. **Literatura infantil**: teoria análise didática. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **Panorama histórico da literatura infantil-juvenil**: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. 3 ed. Refundida e ampl. São Paulo: Quíron, 1985.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global 2007. Tra. Laura Sandroni.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, A. S.; RAMOS, F. B. (orgs.) **Literatura e formação continuada de professores**. Campinas, SP. Mercado das letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, p. 11-26. 2013.

_____, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

_____, R. Ensino de literatura sempre: três desafios hoje. In: PINTO, F. N. P.; SILVA, L. H. O.; MELO, M. A. de, AIRES, D. B. (orgs.) **Ensino da literatura no contexto contemporâneo**. 1 ed. Campinas: Mercado das letras, p. 35-51. 2021.

CORREIA, H. T. Qualidade estética em obras para crianças. In.: PAIVA, A. SOARES, M. (orgs.) **Literatura Infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

CORSARO, W. O estudo sociológico da infância. In: CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13-72.

- COUTINHO, A. S.; MORO, C. **Educação Infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação.** Revista zero-a-seis, v. 19, n.36 p. 349-360, jul-dez. 2017.
- COUTINHO, A. **Que é literatura e como ensiná-la.** Notas de teoria literária. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. pp. 8 -15.
- CUNHA, M. A. A. **Literatura Infantil: teoria e prática.** 7ªed. São Paulo: Ática, 1988.
- DALLA-BONA, E. M.; FONSECA, J. T. da. **Análise de obras da literatura infantil como estratégia de formação do pedagogo/professor: saber ler, saber escolher.** Educar em Revista, v. 34, n.72, p. 39-56, nov./dez., 2018.
- DEBUS, E. **A temática cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens.** São Paulo: Cortez: Centro de Ciências da Educação, 2018. *E-book*.
- DIAS, L. R.; CATANI, Denise Barbara. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo.** 2007. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- DIDONET, V. **Fragmentos de história da educação infantil no Brasil: algumas reflexões.** Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, v. 2, jun. 2008.
- DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR
- GREGORIN FILHO, J. N. G. Literatura infantil e juvenil, cultura e ensino. In: DEBUS, E.; JULIANO, D.B.; BORTOLOTTI, N.(org.) **Literatura Infantil e juvenil: do literário a outras manifestações estéticas.** Tubarão-SC, Copiart: Unisul, 2016.
- GUEDES-PINTO, A. L. **Os mediadores das práticas de letramento de professores em formação inicial.** Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 417-437, set./dez. 2008.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo** – Brasília, 5ª edição: Autores Associados, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- GALVÃO, A. M de O. Crianças e cultura escrita. In: **Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.** - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 15-41, v. 3. Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/> Acesso em: 10/10/2020
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. Ed. – São Paulo: Atlas, 2008.
- GOULART, C. MATA, A. S. da, Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. In: **Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.** - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 45-76, v3. Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/> Acesso em: 10/10/2020

HENRIQUES, E. M. de O.; Fontoura, H. A. da. **Leitura como formação, formação como leitura: processos narrativos/formativos em questão.** Linhas Críticas, 20(42), 345–361. 2014

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. Trad. Luiz Costa Lima.

_____. **A literatura como provocação: história da literatura como provocação literária.** Lisboa: Vega, 1993.

JOBIM E SOUZA, S. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição à pesquisa da infância. In.: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs). **Infância: fios e desafios da pesquisa.** Campinas: Papirus, 1996, p. 39-55

KRAMER, S. Formação de professores: recomendações para uma política de leitura e de escrita como política cultural, pública e democrática. In: **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso.** São Paulo: Ed. Ática. P. 189-199. 2006.

_____. Ler, escrever e contar: os professores e suas experiências com livros (a escola produz não leitores?) In: **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso.** São Paulo: Ed. Ática. P. 135-150. 2006.

_____. **Fios e desafios da pesquisa.** 8 ed. Rio de Janeiro: Papirus, 2005.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 2005.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira - histórias e histórias.** São Paulo: Ática, 2003.

LARROSA BONDÍA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de Experiência.** Rev. Bras. Educ. N. 19, abr. 2002.

MANZINI, E. J. **Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em 20 setembro de 2021.

MAYAL, B. The sociology of childhood in relation to children's rights. In: **The International Journal of Children's Rights**, 8, 2000, 243–259.

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil.** 4ª. ed. São Paulo: Global, 2016

MINAYO, M.C.S. (org.), DESLANDES, S. F., GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MONTUANI, D. F. B. **O PNBE/2005 na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: uma discussão sobre os possíveis impactos da política de distribuição de livros de literatura na formação de leitores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-83VSE4/1/disserta_o_daniela_montuani_vers_o_final_09.pdf. Acesso em 23/03/2021.

NEITZEL, A. A.; BRIDON, J.; WEISS, C. S. **Mediações em leitura: encontros na sala de aula**. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Ago 2016, vol.97, no.246, pp. 305-322. (ISSN 2176-6681)

OLIVEIRA- FORMOSINHO, J. **Pedagogias da Infância: reconstruindo uma práxis de participação**. In: OLIVEIRA- FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, F. R. de. **História da disciplina “literatura infantil” nos cursos de formação de professores no estado de São Paulo (1947-2003)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 14, n. 58, p. 198–209, 2015. DOI: 10.20396/rho.v14i58.8640388. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640388>.

OLIVEIRA, M.A de. **A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de ensino**. São Paulo: Paulinas, 2008. (Coleção literatura & ensino)

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, 14 (1): 43-52, jan./jun. 1988. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33402/36140>. Acesso em 14 de junho de 2021.

OSWALD, M. L.; KRAMER, S., **Currículo e saberes docentes: o que aprendemos pesquisando leitura e escrita em três escolas de formação de professores**. Educar em Revista, Curitiba, n.17, p. 15-37. Editora da UFPR, 2001.

PAIVA, A. **Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE**. In: **Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 15-50, v.7. Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/> Acesso em: 10/10/2020

PAIVA, A. Entrevista com Aparecida Paiva. **Remate de Males**, Campinas, SP, v. 34, n. 2, p. 669–673, 2015. remate. v34i2.8635873. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635873>.

PAIVA, A.; SOARES, M. (orgs.) **Literatura Infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PAIVA, A. P. DE; RAMOS, F. B. **A dimensão não verbal do livro literário para criança**. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 14 - n. 3 - set-dez 2014.

PRIORE, M. D.(org.) **História das crianças no Brasil**. 7 ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

PROUT, A. JAMES, A. Introduction e A New Paradigma for the Sociology of Childhood? Provenance, promise and problems. 2a ed. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood**. London and New York: Routledge, 2010, p. 1-33.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. In: **Educação e Pesquisa**, vol.36, n.2, 2010, p.631-644.

QVORTRUP, Jens. **Infância e política**. Cadernos de pesquisa, n. 141, set./dez. 2010, p.777-792.

QUEIROZ, B. C. de. **Movimento por um Brasil literário**: manifesto. 2009. <https://sinapse.gife.org.br/download/manifesto-brasil-literario>

REAL, N.; GIL, M. R. La formación básica de docentes de educación infantil en lengua escrita y literatura. El caso de la Universidad Autónoma de Barcelona – UAB. **Educar em revista**, Curitiba, Brasil, v 34, n. 72, p. 131-150. nov./dez. 2018.

REYES, Y. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. 1. Ed. São Paulo Global, 2012.

RICHTER, S. Docência e formação cultural. In: **Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 15-54, v 1. Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/> Acesso em: 10/10/2020

ROSA, M. T., **Compreensão Leitora em formadores de leitores**: um estudo com alunos e professores dos cursos de Letras e Pedagogia. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2014.

ROSEMBERG, F., Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSSI, M. A. L., PERES, S. M. **Letramento literário na formação inicial do professor**. Leitura: Teoria & prática, Campinas, São Paulo, v.33, n. 2 (64), p.99-113, 2015.

ROUXEL, A. O ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, J. H. P. (org.). **Memórias da Borborema 4** – Discutindo a Literatura e seu ensino. Campina Grande (PB): Abralic, 2014.

SALDANHA, D. M. L. L., **O ensino de literatura no curso de pedagogia: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo**, 27/02/2018 248 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal Biblioteca Depositária: BCZM.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação & Sociedade. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, mai./ago. 2005, p.361-378.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In SARMENTO, M. J e GOUVÊA, M. C. S. de (org.) (2008). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis. Vozes (17-39)

SARMENTO, M. J. **Estudos da infância e sociedade contemporânea**: desafios conceituais. Revista O Social em Questão. Revista da PUC-Rio de Janeiro, XX, nº21(15-30)

SCALEI, F. C. **A leitura na formação inicial de professores do curso de Pedagogia e suas implicações no contexto da educação básica**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e da Missões – URI, 2017.

SESIUK, P. **As desigualdades perante o direito à Educação Infantil em creche no município de Curitiba**: reflexões acerca da visibilidade das crianças de 0 a 3 anos atores sociais. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2019.

SILVA, A. L. **Trajatória da literatura infantil**: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico da atualidade. **REGRAD** - Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM. V2., nº 2 jul/dez – 2009.

SILVA, K. A. I.; FRANCO, S. A. P. **A leitura nos cursos de pedagogia**: implicações da práxis docente na formação do professor leitor. Revista *on line* de Política e Gestão Educacional, Araraquara, n. 18, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v0i18.9377. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9377>.

SILVA, M.G.C.N. **A relevância da dimensão estética do ensino**: uma experiência de professoras em formação no projeto contação de histórias. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e da Missões – URI, 2009.

SILVA, V. M. T. o LIVRO INFANTIL, O LEITOR E O MERCADO: de Lobato até agora (ou: tudo começou com Lobato) In.: ALMEIDA, D. M. de; SILVA, G. M. B. L. F. da; NAKAGOME, P. T. (Org.). **Literatura e Infância: Travessias**. Araraquara, 2018.

SIMÕES, L. B. T. Literatura infantil: entre a infância, a pedagogia e a arte. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 23, n. 46, 30 jul. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

VINUTO, J. **A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa**: um debate em aberto. *Temáticas*, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 13 setembro 2021.

YUNES, E. **Pensar a leitura**: complexidade. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ZEN, G. C.; SANTOS, S. R. dos, **A força humanizadora da literatura**. Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 18, n. 31, p. 173-181, jan./jun., 2009.

ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças**: para conhecer literatura Infantil brasileira - histórias, autores e textos. São Paulo: Global Editora, 1986.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. **Literatura Infantil**: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1987.

ZILBERMAN, R. **A literatura Infantil na Escola**. 1ª edição digital. São Paulo: Editora Global, 2012. *E-book*

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. Editora intersaberes, 2012.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. 3 ed. Porto Alegre: Editora UniRitter, 2015.

APÊNDICE A

QUADRO 5 – QUANTIDADE DE TRABALHOS ENCONTRADOS COM O USO DOS DESCRITORES NAS PLATAFORMAS SCIELO, PORTAL EDUC@ E TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.

DESCRITORES	SCIELO	PORTAL EDUC@	CAPES	
	ARTIGO S	ARTIGOS	DISSERTAÇÃO S	TESE S
Literatura & Formação	1122	31	33	11
Literatura & Formação docente	14	16	02	01
Literatura & Docência	53	54	01	X
Literatura & Formação de professores	54	75	04	04
Literatura & Prática docente	03	06	01	X
Literatura & Ofício docente	X	X	X	X
Literatura & Educação Infantil	18	19	01	X
Literatura Infantil & Formação	15	21	13	04
Literatura Infantil & Formação docente	X	X	X	X
Literatura Infantil & Docência	01	03	X	X
Literatura Infantil & Formação de professores	02	03	04	02
Literatura Infantil & Prática docente	X	X	01	X
Literatura Infantil & Ofício docente	X	X	X	X
Literatura Infantil & Educação Infantil	03	03	03	X
Leitor & Formação	71	75	16	02
Leitor & Formação docente	02	02	01	X
Leitor & Docência	04	04	X	X
Leitor & Formação de professores	05	06	02	01
Leitor & Prática docente	X	01	X	X
Leitor & Ofício docente	X	X	X	X
Leitor & Educação Infantil	01	02	02	X
Leitura & Formação	423	337	112	28
Leitura & Formação docente	09	18	04	04
Leitura & Docência	30	36	01	-
Leitura & Formação de professores	40	66	21	03
Leitura & Prática docente	03	6	03	01
Leitura & Ofício docente	X	X	X	X
Leitura & Educação Infantil	27	22	05	01

FONTE: Elaborada pela autora (2020).

APÊNDICE B

QUADRO 6 – TESES E DISSERTAÇÕES – 1989

TESES E DISSERTAÇÕES – 1989					
UNIV/ÁREA	TÍTULO	AUTOR(A)/ ORIENTADOR(A)	TEMAS DA PESQUISA	NATUREZA DA PESQUISA	SUJEITOS DA PESQUISA
Universidade Estadual Do Rio de Janeiro; Educação; Dissertação	A Formação Do Leitor E O Leitor Em Formação: Um Estudo Qualitativo Das Leituras De Professorandas.	Autora: Torelly, Helena Bezerra Orientadora: Lilian De Aragão Bastos Do Valle	Prática De Leitura; Formação De Professores; Linguagem E Conhecimento	Estudo de caso	Alunas do 3 Ano de uma escola de formação de professores da rede estadual

FONTE: Elaborada pela autora (2020).

APÊNDICE C

QUADRO 7 – TESES E DISSERTAÇÕES – 2005

TESES E DISSERTAÇÕES – 2005					
UNIV/ÁREA	TÍTULO	AUTOR(A)/ ORIENTADOR(A)	APORTE TEÓRICO	NATUREZA DA PESQUISA	SUJEITOS DA PESQUISA
Universidade Estadual De Londrina; Educação; Dissertação	Alfabetização E Leitura: Memórias De Professoras alfabetização E Leitura: Memórias De Professoras Alfabetizadoras'	Autora: Püschel, Silvia Unbehaun Orientadora: Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin	Concepção De Leitura E Formação De Leitores; Formação Continuada;	Relatos Escritos, Questionários; Diário De Campo;	Professoras

FONTE: Elaborada pela autora.

APÊNDICE D

QUADRO 8 – TESES E DISSERTAÇÕES – 2007

TESES/DISSERTAÇÕES – 2007					
UNIV/ÁREA	TÍTULO	AUTOR(A)/ ORIENTADOR(A)	APORTE TEÓRICO	NATUREZA DA PESQUISA	SUJEITOS DA PESQUISA
Universidade Católica De São Paulo; Linguística Aplicada; Dissertação	A Formação Do Professor Leitor: Práticas De Leitura Em Diferentes Contextos	Autora: Ferreira, Renata Angélica Pozzetti Orientadora: Mara Sophia Zanotto	Formação Do Professor Leitor; Ensino De Leitura	Observadora; Observadora Participante; Geração, Coleta, Tratamento, Análise De Dados De Cunho Etnográfico	Duas professoras do curso

FONTE: Elaborada pela autora.

APÊNDICE E

QUADRO 9 – TESES E DISSERTAÇÕES – 2008

TESES/DISSERTAÇÕES – 2008					
UNIV/ÁREA	TÍTULO	AUTOR(A)/ ORIENTADOR(A)	APORTE TEÓRICO	NATUREZA DA PESQUISA	SUJEITOS DA PESQUISA
Universidade Estadual Paulista: Letras; Dissertação	Pisa 2000 E Letramento Literário: Um Estudo Comparativo Entre Brasil E Alemanha'	Autora: Ciola, Ana Carla Lanzi Orientador: João Luís C. Tápias Ceccantini	Letramento Em Leitura; Ensino Da Linguagem, Leitura E Literatura; Leitura Na Escola	Perspectiva Histórica E Contemporânea	Documentos Pisa

FONTE: Elaborada pela autora.

APÊNDICE F

QUADRO 10 – TESES E DISSERTAÇÕES – 2009

TESES/DISSERTAÇÕES – 2009					
UNIV/ÁREA	TÍTULO	AUTOR(A)/ ORIENTADOR(A)	APORTE TEÓRICO	NATUREZA DA PESQUISA	SUJEITOS DA PESQUISA
Universidade Regional Integrada Do Alto Uruguai Das Missões - Uri; Educação; Dissertação	A Relevância Da Dimensão Estética No Ensino: Uma Experiência De Professoras Em Formação No Projeto Contação De Histórias'	Autora: Silva, Sonia Kramer Da Graça Chabalgoity Do Nascimento E Orientadora: Maria Isabel Da Cunha	Dimensão Estética; Contação De História;	Investigação Qualitativa	Alunas do 7 Período De Pedagogia

FONTE: Elaborada pela autora.

APÊNDICE G

QUADRO 11 – TESES E DISSERTAÇÕES – 2010

TESES/DISSERTAÇÕES – 2010					
UNIV/ÁREA	TÍTULO	AUTOR(A)/ ORIENTADOR(A)	APORTE TEÓRICO	NATUREZA DA PESQUISA	SUJEITOS DA PESQUISA
Faculdade De Filosofia E Ciências Da Universidade Estadual Paulista - Marília; Educação; Dissertação	O Ensino Da Literatura Infantil Em Compêndio De Literatura Infantil: Para O 3º Ano Normal (1959), De Eliane Debus Vasconcelos De Carvalho.'	Autor: Oliveira, Fernando Rodrigues De Orientadora: Maria Do Rosário Longo	Ensino Da Língua E Literatura No Brasil; Formação De Professores; Literatura Infantil No Brasil	Abordagem Histórica, Centrada Em Pesquisa Documental E Bibliográfica	Localização, Recuperação, Reunião, Seleção, Sistematização E Análise Das Fontes Documentais
Universidade Federal Do Espírito Santo; Educação; Dissertação	O Trabalho Com A Literatura Na Educação Infantil'	Autora: Oliveira, Luciana Domingos De Orientadora: Cleonara Maria Schwartz	Gêneros Textuais Do Domínio Literário; Práticas De Leitura; Pressupostos Teóricos E Metodológicos De Bakhtiniana; Formação Do Leitor; Histórico – Cultural	Estudo De Caso	Unidade De Ei

FONTE: Elaborada pela autora.

APÊNDICE H

QUADRO 12 – TESES E DISSERTAÇÕES – 2012

TESES/DISSERTAÇÕES – 2012						
UNIV/ÁREA	TÍTULO	AUTOR(A)/ ORIENTADOR(A)	APORTE TEÓRICO	NATUREZA DA PESQUISA	SUJEITOS PESQUISA	DA
Universidade Federal Do Espírito Santo Tese Educação	A Leitura Literária Em Espaços Não Escolares E A Universidade: Diálogos Possíveis Para Novas Questões Na Formação De Professores'	Autora: Letícia Queiroz De Carvalho Orientador: Erineu Forest	Concepção De Literatura E Leitura; Formação Inicial Do Professore De Literatura E Língua Portuguesa Nos Cursos De Letras E Pedagogia	Observação Participante Com Intervenção; Pesquisa Ação		

FONTE: Elaborada pela autora.

APÊNDICE I

QUADRO 13 – TESES E DISSERTAÇÕES – 2014

TESES/DISSERTAÇÕES – 2014					
UNIV/ÁREA	TÍTULO	AUTOR(A)/ ORIENTADOR(A)	APORTE TEÓRICO	NATUREZA DA PESQUISA	SUJEITOS PESQUISA DA
Universidade Estadual Paulista (Marília); Educação; Tese	História Do Ensino Da Literatura Infantil Nos Cursos De Formação De Professores Primários No Estado De São Paulo, Brasil (1947-2003)	Autor: Oliveira, Fernando Rodrigues De Orientadora: Maria Do Rosário Longo	História Do Ensino de Língua E Literatura No Brasil; História Da Literatura Infantil E Formação De Professores; Abordagem Histórica,	Pesquisa Documental E Bibliográfica	
Universidade Estadual De Campinas; Educação; Dissertação	Leitura De Histórias Na Educação Infantil: Como Se Desenvolve?'	Autora: Bagnasco, Daniela Gaspar Pedrazzoli Orientadora: Ana Lúcia Guedes-Pinto	Práticas De Leitura; Histórico -Cultural; Letramento; Mediação do Outro Vigostski; Literatura E Escola - Bosco(2005); Kleiman (1995;2009); Lajolo(2005)	Etnografia; História Oral	Professor da EI
Universidade Católica De Petrópolis; Educação; Dissertação	O Contador De Histórias Como Mediador De Leitura: O Significado E As Contribuições Que O Curso 'Encantadores De Histórias' Trás Para A Formação Do Leitor E Do Mediador De Leitura'	Autora: Ferreira, Daniela Lopes Orientador: Pedro Benjamim Garcia	Formação Do Leitor; Mediador De Leitura; Leitura	Observações; Diário De Campo; Entrevistas, Revisão Bibliográfica	Curso Encantadores de Histórias
Universidade Católica Do Paraná; Educação; Dissertação	Formação Do Professor Para A Leitura No Espaço Da Escola De Educação Básica'	Autora: Heleno, Juliana Cristina Orientadora: Joana Paulin Romanowski	Formação Do Professor Para Leitura; Formação No Espaço Da Escola; Concepção De Leitura;	Estudo De Caso; Questionário, Análise Documental	Professores de Escola Particular Ei e Ensino Fundamental 1
Universidade Estadual De Londrina; Educação; Dissertação	Compreensão Leitora Em Formadores De Leitores: Um Estudo Com Alunos E Professores Dos Cursos De Letras E Pedagogia	Autora: Rosa, Milena Teixeira Orientadora: Katya Luciane De Oliveira	Compreensão Leitora Dos Formadores De Leitores; Curso De Letras E Pedagogia;	Teste Do Cloze	Estudantes do Curso D de Letras e de Pedagogia
Universidade Federal Fluminense; Ciência da Informação; Dissertação	Biblioteca Para Quem Não Sabe Ler?: A Quebra De Paradigma Sobre Leitura, Leitores, Usuários De Bibliotecas E O Papel Do Bibliotecário Escolar Na Educação Infantil'	Autora: Silva, Rachel Polycarpo Da Orientadora: Mara Eliane Fonseca Rodrigues	Conceito De Leitura; Biblioteca Escolar; Formação De Leitores Na Ei;	Estudo De Caso - Etnográfico	Biblioteca Flor De Papel Da Ei; Crianças

FONTE: Elaborada pela autora.

APÊNDICE J

QUADRO 14 – TESES E DISSERTAÇÕES – 2015

TESES/DISSERTAÇÕES – 2015					
UNIV/ÁREA	Título	AUTOR(A)/ ORIENTADOR(A)	APORTE TEÓRICO	NATUREZA DA PESQUISA	SUJEITOS DA PESQUISA
Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul; Educação; Dissertação	A Disciplina Literatura Infantil Na Formação Do Magistério Na EEPG Prefeito José Ribeiro (Paranapuã/Sp. Anos 1980): Nem Didático Nem Literário, Lúdico'	Autora: Oliveira, Aline Franciele Martins De Orientadora: Estela Natalina Mantovani Bertoletti	Literatura Infantil Na Formação De Professores; História Da Disciplina De Literatura Infantil	Abordagem Histórica; Nova História Cultural	Localização, Recuperação, Reunião, Seleção, Sistematização E Análise Das Fontes Documentais
Universidade Federal Do Matogrosso Do Sul; Educação; Dissertação	A Linguagem Simbólica Da Literatura Infantil Na Prática Do Professor Da Criança: Um Olhar Em Fenomenologia'	Autora: Takaki, Ricardo Teiji Paula Orientadora: Juciamara Silva Rojas	Literatura Infantil; Linguagem Simbólica; Prática Docente	Fenomenologia	Professores de EI

FONTE: Elaborada pela autora.

APÊNDICE K

QUADRO 15 – TESES E DISSERTAÇÕES – 2016

TESES/DISSERTAÇÕES – 2016					
UNIV/ÁREA	TÍTULO	AUTOR(A)/ ORIENTADOR(A)	APORTE TEÓRICO	NATUREZA DA PESQUISA	SUJEITOS PESQUISA DA
Unesp - Faculdade De Filosofia E Ciências (Marília); Educação; Tese	Leitura Na Educação Infantil: Implicações Da Teoria Histórico- Cultural'	Autora: Silva, Ana Laura Ribeiro Da Orientadora: Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto	Prática Educativa De Leitura; Teoria Histórico-Cultural	Estudos Bibliográficos, Registro, Reflexão Sobre A Própria Prática Educativa	
Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro Tese; Educação	Formação Do Leitor Literário Na Educação Infantil	Autora: Silva, Marcia Sonia Kramer E Orientadora: Vera Sonia Kramer Ramos De Vasconcellos	Concepções De Leitura, De Ei; Práticas De Leitura Literária; Teoria Histórico- Cultural; Linguagem, Arte, Literatura, Vida E Educação E Expressão Estética Pelo Viés De Bakhtin E Vigotski; Discussões Sobre Infância (Sarmiento, Vogostki, Corsaro E Vasconcelos; Literatura, infância E Escola - Lajolo, Silva E Zilberman; Literatura E Teoria Literária - Eagleton, Coelho, Candido E Cascudo; Formação Do Leitor Literário	Estudo De Caso; Observação Participante	Crianças De 3 A 5 Anos
Universidade Federal De Alagoas; Educação Dissertação	Livros E Leitura: Um Diálogo Com Crianças Da Educação Infantil'	Autora: Alencar, Izala Soares Orientadora: Claudia Pimentel	A Importância Da Literatura Na Formação De Leitores; Literatura Nas Escolas De Ei	Pesquisa Bibliográfica; Observações; Conversas Informais, Intervenções Participantes	Maternal Ii- Crianças De 3 A 5 Anos
Universidade Oeste Paulista - Presidente Prudente/ Sp; Educação; Dissertação	O Perfil Do Professor Como Responsável Pelo “Programa Sala De Leitura” Em Escolas Públicas De Uma Cidade Do Oeste Paulista: Formação Docente E Práticas De Mediação'	Autor: Ferreira, Homero Orientadora: Maria De Lourdes Zizi Trevizan Perez	Perfil do Docente; Sala De Leitura; Práticas De Mediação; Referencial Epistemológico Sobre A Natureza Socio semiótica Da Linguagem, Concepções Socioculturais Da Leitura E Do Texto; Formação Docente	Estudo De Caso	Docentes
Universidade Federal De Santa Catarina; Educação; Dissertação	Espaços E Tempos Coletivos De Leitura Literária Na Educação Infantil Da Rede Municipal De Florianópolis (Sc)'	Autora: Furtado, Thamirys Frigo Orientadora: Eliane Santana Dias Debus	Tempo E Espaços Na Ei; Letramento E Alfabetização; Letramento Literário E Leitura Literária; Leitura Literária Na Primeira Infância; Criança E Infância;	Quali e Quanti	Crianças Da Ei
Universidade Federal Fluminense; Educação; Dissertação	O Trabalho Pedagógico Com A Leitura Na Educação Infantil'	Autora: Souza, Joelma Da Conceição Da Silva Henrique E Orientadora: Eda Maria De Oliveira Henriques	Linguagem E Desenvolvimento Humano - Vigotski; Linguagem E Cultura - Angel Pino; Leitura Freire E Vigotski; Formação De Professores – Nóvoa	Valorização Da Narrativa	Professores da Ei

FONTE: Elaborada pela autora.

APÊNDICE L

QUADRO 16 – TESES E DISSERTAÇÕES – 2017

TESES/DISSERTAÇÕES – 2017					
UNIV/ÁREA	TÍTULO	AUTOR(A)/ ORIENTADOR(A)	APORTE TEÓRICO	NATUREZA DA PESQUISA	SUJEITOS DA PESQUISA
Universidade Estadual De Campinas; Educação; Tese	O Trabalho Com Literatura E O Desenvolvimento Cultural De Adultos E Crianças Na Educação Infantil'	Autora: Guimaraes, Nubia Silvia Orientadora: Ana Luiza Bustamante Smolka	Teoria Histórico-Cultural; Desenvolvimento Humano - Vigostki; E Alteridade, Dialogia, Polifonia, Exotoxina - Baktin; Linguagem E Desenvolvimento Humano	Trabalho Empírico;	Crianças De 1 E 2 Anos /4 E 5 - Professores Da Ei
Universidade De Brasília; Literatura, Instituto De Letras; Dissertação	Il Était Une Fois... A Literatura De Expressão Francesa No Ensino Precoce'	Araujo, Maria Clara Do Bu	Literatura e Sua Relação Com O Ensino; Prática Pedagógica	Orientações Didáticas Reflexivas	Ei
Universidade Federal De Santa Catarina; Educação; Dissertação	O Lugar Da Literatura Infantil No Projeto Político Pedagógico Das Instituições Públicas De Educação Infantil Da Rede Municipal De Educação De Florianópolis'	Autora: Claudino, Simoni Conceição Rodrigues Orientadora Eliane Santana Dias Debus	Literatura Infantil No Ppp; Mediação De Leitura Infantil Na Ei; Teoria Histórico - Cultural - Vygotsky; Teoria Da Recepção Literária - Literatura Literária E Primeira infância	Análise Documental	Ppps; Planejamentos; Diretrizes Municipais; Orientações Curriculares; Currículo Do Município; Legislações Nacionais;
Universidade Católica De Campinas; Educação; Dissertação	A Formação Continuada De Professores E A Literatura: Estratégias De Leitura E Seleção De Obras'	Autora: Pedersen, Simone Alves Orientadora Jussara Cristina Barboza Tortella	Literatura Infantil; Formação Do Leitor; Formação Continuada;	Pesquisa Ação-Estratégica; Levantamento Bibliográfico Nacional E Internacional	Professoras e Coordenadoras
Universidade Católica De Petrópolis; Educação; Dissertação	Leitura E Escrita Na Educação Infantil: Concepções E Práticas Para A Formação Do Leitor Competente'	Autora: Soares, Mariclea Dias Orientadora: Jane Do Carmo Machado	Formação Do Leitor Competente Na Ei; Linguagem E Dialogicidade Vygotsky E Freire; Leitura E Literatura Literária - Lerner, Petit, Manguel; Linguagem, Formação Docente E Ei	Bibliográfica E Exploratória	Alunos do 4º e 5º Período De Ei; professores

FONTE: Elaborada pela autora.

APÊNDICE M

QUADRO 17 – TESES E DISSERTAÇÕES – 2018

TESES/DISSERTAÇÕES – 2018					
UNIV/ÁREA	TÍTULO	AUTOR(A)/ ORIENTADOR(A)	APORTE TEÓRICO	TIPO DE PESQUISA	SUJEITOS DA PESQUISA
Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte; Educação; Tese	O Ensino De Literatura No Curso De Pedagogia: Um Lugar Necessário Entre O Institucional, O Acadêmico E O Formativo'	Autora: Saldanha, Diana Maria Leite Lopes Orientadora: Marly Amarilha	Ensino De Literatura Nos Curso De Licenciatura Em Pedagogia Das Uf; Importância Da Literatura Para Formação Humana	Revisão Bibliográfica; Análise Documental; Análise Do Conteúdo E Entrevistas	Currículos dos Cursos de Pedagogia/ Disciplina De Literatura, professores do Ensino Superior
Universidade Federal Do Oeste Do Pará; Educação; Dissertação	Cantinho De Leitura - Reflexões Sobre Leitura, Literatura E Formação	Autora: Danielle Caroline Batista Da Costa Orientador: Luiz Percival Leme Britto	Leitura E Formação; Cantinho Da Leitura; Formação Da Subjetividade Na Infância; Herança Cultural; Papel Do Adulto No Processo De Formação Da Criança; Literatura Como Expressão Da Arte;	Levantamento Bibliográfico	40 Textos
Universidade Católica De Brasília; Educação; Dissertação	A Literatura Infantil E A Formação Cidadã: O Fazer Docente Da Educação Infantil'	Autora: Marques, Kelly Cristina Vaz De Carvalho Orientador: Carlos Ângelo De Meneses Sousa	Literatura Infantil Na Ei; Formação Cidadã; Prática Docente Na Ei De Literatura; Formação Leitora;	Narrativas Escritas; Análise Documental; Observação; Diários De Aula E Diários De Campo; Análise Interpretativa	Professores, Ppp
Universidade De Taubaté; Linguística Aplicada; Dissertação	Monteiro Lobato: A Imaginação E A Fantasia Na Formação De Pequenos Leitores'	Autora: Santos, Alessandra Izabel Dos Orientadora: Vera Lucia Batalha De Sirqueira Renda	Formação De Leitores Na Ei; Histórias De Monteiro Lobato;	Pesquisa-Ação	Crianças De 5 E 6 Anos
Universidade Regional Integrada Do Alto Uruguai Das Missões - Uri; Educação; Dissertação	A Leitura Na Formação Inicial De Professores Do Curso De Pedagogia E Suas Implicações No Contexto Da Educação Básica '	Autora: Scalei, Fabiana Cavalheiro Orientadora: Elisabete Andrade	A Leitura Na Formação Inicial Do Pedagogo concepção De Leitura;	Concepção Reflexiva E Interpretativa	Alunas do Curso De Pedagogia, Currículo Do Curso
Universidade De Juiz \De Fora; Educação; Dissertação	Tempos E Espaços De Leitura Literária Na Educação Infantil'	Autora: Souza, Maiara Ferreira De Orientadora: Hilda Aparecida Linhares Da Silva Micarello	Histórico Cultural; Concepção De Leitura; Importância Da Literatura No Desenvolvimento Humano;	Pesquisa-Ação	Tempos e Espaços destinados à Literatura Literária; 2º Período de Ei

FONTE: Elaborada pela autora.

APÊNDICE N**ROTEIRO PARA ENTREVISTA**

1. Você poderia falar acerca da constituição do Grupo de Pesquisa e contar sobre sua história e sobre seus componentes ao longo da existência do Grupo? Atualmente, tem algum membro fazendo pesquisa sobre a temática da literatura infantil na Educação Infantil? Gostaria que ela falasse sobre o grupo de pesquisa?
2. Quais as ações que o grupo realiza? Há ações que não necessariamente seriam de pesquisa, como as de extensão ou outras de formação continuada? Poderia falar um pouco sobre estas? Existe alguma relação das atividades do grupo com a graduação em Pedagogia da mesma (da sua) Universidade?
3. Poderia comentar sobre as pesquisas mais perenes (de longa duração) e as mais recentes acerca da interface entre a literatura e a Educação Infantil? Para quem não trabalha com a EI, pensar em crianças de 0 a 10.
4. Como o grupo entende a literatura infantil? Ou seja, como poderia definir/conceituar a literatura infantil?
5. O que você entende que os estudantes precisam saber sobre isso?
6. O PPC da sua IES contempla o ensino de literatura infantil? No curso de Pedagogia da sua universidade, as disciplinas de literatura infantil são optativas ou obrigatórias? Há uma posição específica do seu grupo de pesquisa em relação a esta definição (da obrigatoriedade ou não da/s disciplina/s para a formação em Pedagogia)? Quais são as motivações do grupo a esse respeito?
7. No curso de Pedagogia da sua IES, existe uma cadeira (uma vaga) para professor de literatura infantil?
8. Em sua opinião, quais fatores (internos e externos) influenciam a implementação do ensino da literatura infantil no curso de Pedagogia da sua Universidade?

9. Qual a sua percepção sobre o ensino de literatura infantil na formação inicial dos professores, no curso de Pedagogia? Além disso, quais são os recursos disponíveis (verificar se a IES tem biblioteca com acervo de livros infantis para ampliação de repertório e empréstimo das graduandas), estratégias e as razões políticas, acadêmicas, econômicas e culturais para que a literatura infantil seja uma disciplina obrigatória no currículo de Pedagogia?
10. Na sua opinião, que contribuições uma disciplina sobre literatura infantil teria nos cursos de Pedagogia para a formação das professoras de Educação Infantil?
11. Indique outro colega que você indicaria para falar sobre o assunto.

12. Informações pessoais: (Deixaria por último para preencher com o que a/o entrevistada/entrevistado falasse e com o que você observou e se for o caso perguntar ao final)

Tempo de atuação na área da literatura infantil

Tempo de atuação na instituição

Tempo de atuação no grupo de pesquisa

E-MAILS ENVIADOS AOS GRUPOS DE PESQUISA

Bom dia, Profª _____

Meu nome é Katia Sampaio e sou mestranda em educação da UFPR da Linha de pesquisa Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, sob a orientação da Profª. Dra. Catarina Moro.

A minha pesquisa é referente aos grupos de pesquisa cadastrados no CNPQ, que abordam **pesquisas relacionadas à Literatura Infantil e à Educação Infantil**.

Realizei uma pesquisa no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil Lattes para selecionar os grupos que pesquisam sobre a temática. Foram selecionados 25 grupos, de universidades federais e o seu grupo é um dos selecionados, porém preciso saber, neste primeiro momento, se o _____ têm pesquisas relacionadas à literatura infantil na Educação Infantil, para poder dar continuidade na minha pesquisa.

Desde já agradeço a colaboração.

Katia Luciana Luz Sampaio

