

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Marieli Paim de Lima

AS POSSIBILIDADES DA LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO HUMANA
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lages
2020

MARIELI PAIM DE LIMA

AS POSSIBILIDADES DA LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO HUMANA
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vanice dos Santos

Lages

2020

Ficha Catalográfica

L732p

Lima, Marieli Paim de.

As possibilidades da literatura infantil para a formação humana no contexto da educação infantil/Marieli Paim de Lima – Lages, SC, 2020.
128 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.

Orientadora: Vanice dos Santos

1. Formação Humana. 2. Leitor. 3. Literatura Infantil.
4. Processos Formativos. I. Santos, Vanice dos. II
Título.

CDD 372.64

Catálogo na Fonte: Biblioteca Central

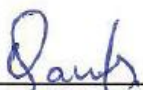
MARIELI PAIM DE LIMA

AS POSSIBILIDADES DA LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO HUMANA
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

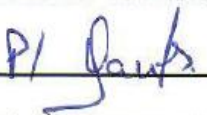
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Lages, 11 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Vanice dos Santos
Orientadora e Presidente da Banca- PPGE/UNIPLAC



Prof. Dr. Andre Cechinel
Examinador Externo - PPGE/UNESC
Participação Não Presencial - Res. nº 432/2020

Profa. Dra. Maria Selma Grosch
Examinadora Interna - PPGE/UNIPLAC

A todas as educadoras que sonham com um mundo mais humanizado.

AGRADECIMENTOS

Cursar Mestrado em Educação revestiu-se de suma importância em minha vida. Em especial, por conta dos conhecimentos que construí, os quais se alinharam às minhas aspirações e serão sempre aprimorados ao longo da minha trajetória profissional.

Apreendi que quando fazemos aquilo que gostamos, não há sacrifícios. Percebi que, ao compartilhar a caminhada ao lado de pessoas especiais, que nos indicam o caminho e nos acompanham, tudo se torna mais fácil e significativo.

Nesse contexto, muitos agradecimentos se fazem necessários.

Agradeço, de forma primordial, a Deus. Agradeço a Ele pela saúde, pela perseverança. Por manter-me serena e protegida mesmo nos momentos mais difíceis.

Agradeço, também, de forma muito especial, à minha orientadora - Dra. Vanice dos Santos - a qual me acompanhou e me conduziu de forma paciente durante o processo. Em muitos momentos, a partir de suas provocações, oportunizou-me a construção de novos conhecimentos e a desconstrução de muitas ideias, tidas por mim, como verdadeiras. Muito obrigada.

Aos professores examinadores da banca de qualificação, Dra. Maria Selma Grosch e Dr. André Cechinel, pela leitura e generosidade em compartilhar os seus conhecimentos, provocando-me a buscar pelo aprimoramento.

Aos professores do programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (PPGE/NIPLAC) por me proporcionarem vivenciar tantos momentos de aprendizagens, ampliando meu modo de olhar o mundo.

Agradeço aos meus colegas, especialmente às minhas amigas e companheiras de jornada – Denise Bueno da Silva, Patrícia Ferreira Moreira e Raquel Maciel Lopes – por tornarem as viagens mais divertidas e as aprendizagens mais significativas.

Agradeço aos meus pais: Joaquim Cesar de Lima e Maria Salete Paim de Lima. Meu pai inspirou-me a gostar de Literatura e Salete, minha mãe, foi quem me alfabetizou. Ambos, referências na minha vida. Agradeço pelos seus esforços para que eu estudasse, mesmo em detrimento de projetos pessoais. Jamais deixaram de me incentivar. Enfim, só foi possível chegar até aqui, porque eles me proporcionaram os primeiros passos.

À minha irmã Fabieli Paim de Lima, com quem partilhei muitas das minhas angústias e responsabilidades, inclusive no cuidado com as minhas filhas.

Agradeço ao meu esposo, Clodomar Alves de Souza, meu companheiro, que tantas vezes me substituiu durante as minhas ausências no cuidado com as nossas filhas. Obrigada pelo apoio, carinho e compreensão.

Às minhas filhas, Ana Laura Lima de Souza e Heloísa Lima de Souza - por inspirarem a tornar-me uma pessoa melhor.

Agradeço à minha equipe de trabalho na E.M.E.I. Governador Synval Guazzelli, especialmente à vice-diretora, Graciele Berno Capinos, e à coordenadora pedagógica, Sara Rejane Rodrigues Borges. Obrigada pelo apoio, por serem tão responsáveis e, sobretudo, pelas palavras de apoio durante este percurso.

Por fim, agradeço à Prefeitura Municipal de Vacaria, pela Bolsa de Estudos para a realização do Mestrado em Educação e à UNIPLAC (Universidade do Planalto Catarinense).

Tempo não é dinheiro. Tempo é o tecido da nossa vida, é esse minuto que está passando. Daqui a 10 minutos eu estou mais velho, daqui a 20 minutos eu estou mais próximo da morte. Portanto, eu tenho direito a esse tempo. Esse tempo pertence a meus afetos. É para amar a mulher que escolhi, para ser amado por ela. Para conviver com meus amigos, para ler Machado de Assis. Isso é o tempo. E justamente a luta pela instrução do trabalhador é a luta pela conquista do tempo como universo de realização própria. A luta pela justiça social começa por uma reivindicação do tempo: 'eu quero aproveitar o meu tempo de forma que eu me humanize'. As bibliotecas, os livros, são uma grande necessidade de nossa vida humanizada (Candido, 2006 apud GLASS, 2006)

RESUMO

A presente dissertação, que se situa no horizonte da Linha de Pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação, tem por objetivo reconhecer e investigar possibilidades da literatura infantil para a formação humana no contexto da Educação Infantil. A experiência da leitura, mesmo quando a criança não está alfabetizada, pode viabilizar o desenvolvimento de um comportamento-leitor. As crianças oriundas da Educação Infantil, ainda que comumente não tenham se apropriado do código alfabético, são potencialmente capazes de realizar a leitura do texto à luz de suas múltiplas e mais variadas culturas de infância. Defende-se, portanto, que o letramento literário é uma proposição que deve ser desenvolvida durante as experiências educativas na Educação Infantil, considerando que a leitura propicia aos sujeitos que estes desenvolvam uma atitude crítica aliada à estética fornecida pelas obras, em constante relação entre o percurso existencial e as páginas dos livros. Desse modo, desenvolveu-se uma abordagem qualitativa, por meio da qual considerou-se necessário empreender investigações referentes à percepção da literatura enquanto expressão humana. O embasamento deste estudo estrutura-se em autores como Ariès (1981), Bajour (2017), Candau (2011), Candido (2011), Cechinel (2018), Corsino (2010), Flickinger (2009), Hunt (2010), Jaeger (2001), Reyes (2012), Silva (2011), Silva e Martins (2010), Soares (2004, 2006). Identificou-se como o sistema capitalista neo-liberal, predominante na sociedade ocidental do século XXI, interfere diretamente na formação e nas relações dos sujeitos, os quais deixam em segundo plano a ideia de compartilhamento de uma experiência humanizada. Neste sentido, investigou-se os conceitos de *Paideia* e *Bildung* na literatura supramencionada, de modo a enfatizar e justificar como, por meio destes conceitos, é possível descerrar uma nova via para a relação humana com a experiência da literatura. Relacionou-se estes conceitos à determinadas propostas que compreendem a formação do leitor infantil como um processo formativo, capaz de modificar a trajetória da vida do sujeito e contribuindo, portanto, com as transformações sociais. Hodiernamente, a criança é compreendida como um sujeito social e com capacidades, cuja cultura é múltipla e diversa, resultado das variadas formas de se viver a infância de acordo com cada contexto social. Constatou-se, portanto, que a humanização é construída historicamente de forma aliada à educação. A criança tem capacidade de decidir e escolher aquilo que provoca a sua sensibilidade, mas é preciso que o adulto favoreça a sua autonomia. Ao adulto, cabe refletir sobre a leitura literária como algo distanciado de uma proposta voltada ao entretenimento e à moralização, todavia, com vistas ao desenvolvimento da subjetividade e ao protagonismo infantil. Deste modo, evidencia-se a importância de estarmos atentos não somente ao que diz respeito à proposição das obras, mas também à postura que, como adultos, assumimos durante essa interação. Compreendemos, por fim, que as experiências proporcionadas pela literatura devem ser significativas principalmente para o tempo presente, configurando uma forma de apropriação da identidade cultural de cada sujeito.

Palavras-chave: Formação humana; Leitor; Literatura infantil; Processos formativos.

ABSTRACT

The present dissertation, placed on the horizon of studies in Political Research and Forming Processes in Education, aims to recognize and investigate possibilities of children's literature for human upbringing in the context of Early Childhood Education. The experience of reading, even when the child is not literate, can enable the development of a reading-behavior. Children from Early Childhood Education, although they are not seized with the alphabetical code, are potentially capable of reading the text in light of their multiple and most varied childhood cultures. It is argued, therefore, that literary literacy is a proposal that should be developed during educative experiences in Early Childhood Education, considering that reading allows subjects to develop a critical attitude combined with aesthetics provided by books, in constant relationship between an existential path and the pages of books. On this matter, it was pursued into a qualitative approach of the subject, through which it was considered necessary to undertake investigations regarding literature's perception as a human expression. This dissertation finds its basis in authors such as Ariès (1981), Bajour (2017), Candau (2011), Candido (2011), Cechinel (2018), Corsino (2010), Flickinger (2009), Hunt (2010), Jaeger (2001), Reyes (2012), Silva (2011), Silva and Martins (2010), Soares (2004, 2006). It was identified how neoliberal capitalist system, predominant in western society of 21st century, directly interferes on subject's development and its relationships, making them leave in the background the idea of sharing a humanized experience. In this sense, it was pursued into the investigation of concepts such as *Paideia* and *Bildung* in the aforementioned literature, in order to emphasize and justify how it's through these concepts that it's possible to discover a new way for the human relationship on the experience of literature. These concepts were related to certain proposals comprising upbringing child reader as a *formative process*, capable of modifying subject's life and trajectory and contributing, therefore, to social transformations. Nowadays, the child is understood as a social subject with capacities, whose culture is multiple and diverse, resulting in varied ways of living childhood according to each social context. It was therefore verified that humanization is historically constructed only if joined with education. The child is able to decide and choose what causes his/her sensibility, but the adult needs to support his/her autonomy. It is up to the adult to reflect on literary reading as something distanced from a proposal aiming entertainment and moralization, however, aiming the development of subjectivity and child protagonism. In this sense, it is verified the urgency of being attentive not only in regard to works we propose, but also to the posture that we, as adults, assume during this interaction. We comprise, finally, that experiences provided by literature should be particularly significant to our time and age, establishing an appropriation's way of cultural identity of each subject.

Key-words: Human Upbringing; Reader; Children's Literature; Forming Processes.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

E.I. - Educação Infantil

SciELO - Scientific Electronic Library Online

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense

www – World Wide Web

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	19
2.1 EM BUSCA DA HARMONIA DOS PENSAMENTOS	20
2.2 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.....	25
3 LITERATURA E A FORMAÇÃO HUMANA	33
3.1 LITERATURA ENQUANTO EXPRESSÃO HUMANA.....	38
3.2 AVENTURAS DO LEITOR INEXPERIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	43
3.3 LEITURA PARA O ENTRETENIMENTO E A LEITURA LITERÁRIA	49
3.4 O VALOR SIMBÓLICO DA LEITURA.....	54
4 CULTURAS DE INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E LITERATURA INFANTIL.....	60
4.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA	64
4.2 A SUBJETIVIDADE DA LEITURA, ESPAÇOS DE LIBERDADE E CUMPLICIDADES.....	70
4.3 PROTAGONISMO: RELAÇÕES ENTRE OS TEMPOS DE LEITURA E A LITERATURA INFANTIL.....	75
5 LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	82
5.1 LETRAMENTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO HUMANA	88
5.2 O LIVRO IMAGEM COMO PROPOSIÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO	93
5.3 LEITURA EM VOZ ALTA COMO IMERSÃO DA CRIANÇA NO UNIVERSO LITERÁRIO	98
6 ENTRELAÇAMENTOS.....	105
6.1 RELAÇÕES ENTRE A LITERATURA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO.....	105
6.2 CULTURAS INFANTIS, A EDUCAÇÃO E A LITERATURA PARA A INFÂNCIA	107
6.3 LETRAMENTO LITERÁRIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	109
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS	119

1 INTRODUÇÃO

A temática deste trabalho tem origem na nossa experiência pessoal, na qual desenvolvemos o gosto pela Literatura e nos tornamos leitora muito antes da alfabetização propriamente. Destacamos que, desde os primeiros anos da infância, convivemos com vários livros, cujo manuseio causava-nos encantamento. Costumávamos ouvir histórias que nosso pai costumava nos contar, ora acompanhado por livros, ora apenas pelas histórias retidas na memória. Eram histórias de aventura, lendas, fábulas, dentre tantas.

Em segundo, porque ao longo de 15 anos de atuação na Educação Infantil (E.I.), nos intrigamos com a relevância da promoção de atividades envolvendo a Literatura. Percebíamos que estas atividades geralmente eram atreladas ao entretenimento das crianças ou ainda para trabalhar temas didáticos e valores morais.

Ao considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – sendo este um documento orientador de grande significado para as ações nesta etapa educacional – é possível observar que, em seu artigo 9.º, está destacado que as práticas pedagógicas devem propiciar vivências que possibilitem dominar múltiplos modos de expressão. Evidencia que é preciso que as experiências favoreçam o conhecimento dos variados gêneros textuais, orais e escritos. Salienta a importância de incentivar as crianças a apreciarem a Literatura, sendo esta uma manifestação artística.

Durante a realização do Mestrado em Educação, a partir da experiência de conhecermos diversos autores da área educacional e filosófica, nos sentimos provocadas a pensar sobre as possibilidades da Educação para a formação humana. Considerando o nosso interesse pela Literatura, percebemos a forte relação entre ambas e a importância do contexto escolar. Pensamos que a Literatura não é algo restrito à escola, todavia, entendemos que é inegável o seu papel. Ela é pensada não somente como um espaço de aprendizagens no que tange ao conhecimento sistematizado, mas, sobretudo, como espaço no qual se aprende a viver em sociedade.

Consideramos que, na contemporaneidade, quando se fala em formação, por vezes se pensa em uma perspectiva de algo que seja útil à vida humana, para o desenvolvimento de suas atividades profissionais. Assim, supostamente, o sujeito destacar-se-ia entre seus pares pela eficiência, e assim, hipoteticamente seria mais feliz. Contudo, o termo formação, quando abordado nessa dissertação, refere-se a uma perspectiva que conduz o sujeito ao desenvolvimento de suas humanidades. Consideramos desse modo, não apenas aquilo que

pode ser útil às suas atividades laborativas, mas que, sobretudo, favoreça o autoconhecimento, desenvolva a sua sensibilidade e favoreça a vida em sociedade.

Em nossa pesquisa, propomos uma reflexão sobre a existência humana, valorizando a experiência de viver. Consideramos que a literatura infantil tem um potencial muito significativo para o desenvolvimento da criança, para o seu autoconhecimento, para viver em sociedade de modo a compreender-se como um sujeito, cujas ações sejam percebidas a partir da possibilidade de contribuir com uma sociedade mais humana e igualitária.

O mundo da produção e do consumo o qual integramos parece não dispor de tempo e espaço para experiências voltadas para a introspecção, para o autoconhecimento. Pensamos que uma das características que nos torna humanos são as nossas emoções, aquilo que nos sensibiliza diante do mundo e dos outros sujeitos. Viver é uma experiência que pode possibilitar o conhecimento inclusive das nossas limitações e o direito de vivenciá-las. Com isso, poderemos nos tornar pessoas melhores, mais tolerantes e mais solidárias, o que em nossa compreensão significa desenvolver conhecimentos favoráveis ao bem comum.

A fim de melhor compreensão, essa dissertação estrutura-se em cinco seções. A primeira seção é constituída pela introdução, na qual demonstramos de modo geral as ideias desenvolvidas no texto.

Na segunda seção, apresentamos o percurso metodológico deste estudo, como uma forma de demonstrar ao leitor a trajetória percorrida e a efetivação da pesquisa. Primeiramente, apresentamos a organização das categorias, como um meio de compartilhar o modo como organizamos os conceitos desenvolvidos. Posteriormente, a partir da revisão sistemática de Literatura, apresentamos os descritores e o modo como estes nos permitiram conhecer as mais variadas obras e conceitos.

Assim, procedemos em busca sistemática da Literatura no idioma português, com um recorte temporal entre 2014 e 2019, a partir do descritor - Literatura Infantil e Formação do leitor literário - nos repositórios da Scientific Electronic Library Online (SciELO), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Empreendemos também, em busca sistemática, com um recorte temporal entre 2014 e 2019, no repositório de duas universidades, a Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), a qual se caracteriza como comunitária, e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) sendo esta uma universidade pública.

Na terceira seção, são apresentados conceitos referentes à formação humana, amparados na concepção de diferentes estudiosos, tais como Jaeger (2001), o qual expõe

sobre a *Paideia* em uma representação que evidencia os princípios da formação humana dos sujeitos. Fazendo uma explanação sobre a *Bildung* como formação integral do sujeito, Hermann (2009) e Flickinger (2009) apresentarão as contradições de uma formação no contexto neoliberal, fazendo-nos pensar sobre o sentido da vida e das aprendizagens que permeiam esta experiência.

Sobre a Literatura com possibilidades para a formação humana, consolidaremos o nosso pensamento a partir principalmente de Cândido (2011) e Cechinel (2018). Aquele defende a Literatura como um direito humano, enquanto este propõe pensar sobre a necessidade de reivindicar o tempo e o espaço para o desenvolvimento da Literatura no contexto escolar. Ocorre, assim, o distanciamento da Literatura como ideia utilitária, priorizando-a como um modo de introspecção e conhecimento.

Buscamos problematizar sobre a postura do adulto em relação ao leitor infantil. Amparamos nossa pesquisa principalmente em Colomer (2003), cujas análises, questionam o apequenamento dos textos – referindo-se neste caso às tentativas de tornar a compreensão mais facilitada – tolhendo as possibilidades de imaginação e de despertar o desejo na criança em realizar descobertas e desenvolver novos conhecimentos.

Provocamos a reflexão no que tange às diferenças entre a leitura literária e a Literatura para o entretenimento, buscando analisar a relação destas com a valorização das potencialidades do leitor. A partir das exposições, principalmente de Bértolo (2017), discutimos acerca dos possíveis objetivos de uma leitura voltada para o entretenimento. Este tipo de Literatura colabora com o desenvolvimento do sujeito, em uma perspectiva de tornar-se um protagonista social, ou pelo contrário, aproximar-se-ia das ideias de sujeição e alienação?

Problematizamos, principalmente a partir de Chartier (1999), Bértolo (2017) e Robledo (2019) e sobre a imagem do leitor apresentada no século XVIII, como uma tentativa de demonstração de poder e privilégio, retratando a valorização da leitura em uma perspectiva simbólica. Na contemporaneidade, muito se fala na importância de ler. Levando-nos a pensar que a leitura seja igualmente importante no que diz respeito ao fortalecimento das relações humanas, a criatividade, a empatia e a criticidade. Porém, analisamos sobre os motivos pelos quais a leitura pode ser realizada, sobre a ideia de aquisição de cultura e de formação humana e questionamos: ler seria ainda, na atualidade, uma representação de privilégio? Convidamos o leitor a embarcar nesta viagem e acompanhar as nossas descobertas.

Na quarta seção, a partir principalmente de teóricos como Hunt (2010), Candau (2011), Silva (2011) e Salles e Faria (2012) e visamos estruturar a nossa argumentação acerca

da cultura e tratamos à luz das discussões as relações de poder que permeiam esta temática. Salles e Faria (2012) defendem que a criança pertence a uma cultura, com características próprias, problematizando-as em relação ao universo do adulto.

Ao considerarmos os estudos de Ariès (1981), procuramos explicitar que a infância é um construtor histórico. Assim, seu significado é reconstruído a partir da evolução. Buscamos comparar o espaço social que a criança ocupava, em uma breve retrospectiva, a partir do século XII, problematizando com a contemporaneidade, período no qual estes sujeitos são compreendidos como históricos e de direitos.

A partir das pesquisas realizadas por Reyes (2012), refletimos acerca da Literatura como um modo de interação do leitor infantil com a própria cultura. Destacamos a relação da Literatura com o desenvolvimento da subjetividade da criança. Discutimos sobre a criação de significados, numa visão alicerçada na cumplicidade entre o autor e o leitor.

Refletindo sobre a relação da Literatura Infantil com o protagonismo na infância, ancoramos nossos estudos em especialistas tais como Bajour (2017), tecendo a nossa argumentação no que diz respeito a uma Literatura que desafie a criança a pensar. Realizamos provocações no que tange ao tempo, analisando sobre as relações com a produção e o consumo. Ademais, pensamos o tempo como uma oportunidade para nos tornarmos mais humanizados, dissociados de compromissos com eficiência, competência e rendimento.

Na quinta seção, a partir de pesquisadores como Soares (2004, 2006), Silva e Martins (2010) e Bajour (2017), abordamos o letramento literário como um modo de valorização das capacidades infantis. Assim, embora a criança ainda não esteja alfabetizada, a partir da interação com a Literatura aprende o uso social da leitura e o livro como um artefato cultural. Nesse sentido, buscamos expor concepções sobre a Educação Infantil. Não no sentido de preparar a criança para o que ela virá a ser, mas como um modo de vivenciar experiências nesta fase tão importante - a infância.

Pensamos que o Letramento literário é algo que permite à criança acessar o direito de conhecer e explorar algo que lhe pertence, que faz parte da sua vida. Propomos pensar os sujeitos infantis a partir de suas capacidades, diferentes daquelas que comumente constituem o universo do adulto, porém, igualmente significativas.

Ademais, a Literatura, por meio do livro imagem, fortalece a autoconfiança do leitor infantil, fazendo-o perceber que os textos podem ser apresentados de modos não resumidos à expressão verbal. Este tipo de narrativa, dentre outras possibilidades, encoraja a criança a manifestar-se, a desenvolver a apreciação estética, a observar os detalhes e a desenvolver a

imaginação. As imagens provocam o leitor a desvendar o texto e a compartilhar a leitura com seus pares.

Contar e ouvir histórias faz parte da história da humanidade. Narrar é uma forma de comunicação e de compartilhamento de experiências. Ouvir uma história suscita inúmeras possibilidades, quais sejam: a de construirmos significados, desenvolvermos a subjetividade, abstrairmos e nos reconhecermos como sujeitos. Na Educação Infantil, esta interação pode ser muito significativa, levando a criança a perceber a relevância da Literatura para a sua vida.

Ao considerarmos os fatores que nos moveram a realizar esta pesquisa, destacamos a questão: “quais as possibilidades da Literatura Infantil para a formação humana do leitor inexperiente no contexto da Educação Infantil”?

Neste sentido, entendemos como objetivo geral desta pesquisa, reconhecer possibilidades da Literatura Infantil para a formação humana no contexto da Educação Infantil. A partir disso, surgem os seguintes objetivos específicos: a) reconhecer a Literatura enquanto expressão humana; b) identificar a relação entre as concepções de infância e a Literatura Infantil; c) apresentar algumas possibilidades do letramento literário nas práticas educativas, no contexto da educação infantil.

Destacamos que, desde o início, pretendíamos realizar este trabalho a partir de uma abordagem qualitativa. Tínhamos a ideia de proceder por meio de uma pesquisa envolvendo questionários, observações, dentre outros. Todavia, a partir das primeiras leituras referentes ao tema, analisamos o quão profundo eram os conceitos que compunham estas reflexões. Assim, optamos por desenvolver uma dissertação amparada na pesquisa bibliográfica, que, sob nosso entendimento, poderia proporcionar um maior aprofundamento do estudo.

A pesquisa bibliográfica realizada neste trabalho ficou caracterizada como aquela que se desenvolve “[...] a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 50). Ainda, de acordo com Gil (2008), algumas pesquisas podem ser elaboradas exclusivamente por meio de pesquisa bibliográfica. O pesquisador destaca que isso é favorável no sentido de promover o conhecimento de modo ampliado comparado a uma pesquisa investigada diretamente.

Ao considerarmos a pesquisa qualitativa, a partir de Flick (2009), é possível analisarmos que são utilizados *insights* e informações advindas da Literatura a partir do contexto. Denota um modo de verificar especificidades da temática, bem como das descobertas já realizadas. São analisados os conceitos problematizados, o emprego das teorias, dentre outros aspectos importantes para a pesquisa. Assim, empreendemos por meio das diversas produções referentes ao tema. Isto porque, segundo Flick (2009), considerar uma

pesquisa cujos campos sejam ainda inexplorados é um comportamento ingênuo. Flick (2009) destaca, ainda, que uma pesquisa qualitativa fundamenta-se a partir da definição dos métodos e teorias que possam subsidiar a pesquisa nas análises amparadas nas diversas perspectivas; em reflexões que possam pensar a pesquisa como uma fonte de produção de saberes.

A nossa intenção neste sentido é reconhecer a Literatura Infantil enquanto possibilidade para a formação humana no contexto da Educação Infantil. Durante as nossas buscas, estivemos atentas aos referências de pesquisadores consolidados nas temáticas e seus caminhos teóricos em comum. A partir disso, por vezes, encontramos outros autores e novos conceitos.

Desse modo, considerando a temática da pesquisa, foi necessária a investigação sobre as infâncias. Averiguou-se que este campo é permeado por questões étnicas, sociais e culturais; assim, compreendida como múltiplas. Já sobre a Literatura, tornou-se necessária uma busca acerca da compreensão dos aspectos que a caracterizam. No que se refere à Literatura Infantil, contextualizamos com diferentes compreensões de infância, visto que entre ambas há uma íntima relação.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A partir da aspiração em investigar a temática da pesquisa, surgiram diversas ideias. Conforme o pensamento ganhou movimento, tornou-se necessário refletir sobre a harmonização, de modo que respondesse aos objetivos e apresentasse certa coerência entre si, promovendo a discussão dos conceitos. Ficando assim, abordada a ideia de harmonização na perspectiva que Condillac (2018) nos apresenta.

De acordo com o filósofo, na música, trata-se de uma construção que expressa uma relação consonante. Para sua efetivação, são sincronizados “[...] os movimentos do corpo e os sentimentos da alma que é suficiente ocasionar num deles certos movimentos para despertar nos outros certos sentimentos” (CODILLAC, 2018, p. 353). Assim, com estas convicções, pensamos nesta pesquisa, de modo que, a partir desta organização das ideias pudéssemos provocar reflexões.

Para a organização dos pensamentos estabelecemos categorias. Consideramos certos conhecimentos os quais desenvolvemos no decorrer do percurso existencial. Bem como, pesquisas que foram viabilizadas durante os processos formativos a que tivemos acesso. Nesse contexto, movidos pela curiosidade que esta pesquisa nos despertou, vários foram os aspectos considerados.

A partir da harmonização dos pensamentos, estes se corporificam na intenção de desenvolver conceitos. Esta experiência nos proporcionou o entendimento de que uma abordagem qualitativa, por via de uma pesquisa bibliográfica, tornaria mais viável o aprofundamento da proposição das discussões.

De acordo com Flick (2013), uma das melhores formas de se iniciar uma pesquisa é começando pela apropriação de textos elaborados por outros pesquisadores. O pesquisador complementa que é necessária certa familiaridade com o tema sobre o qual pretendemos investigar.

A partir dos levantamentos realizados, de acordo com Flick (2013), é possível estabelecer algumas associações entre o que se está pesquisando e o que já é conhecido. Assim como, sobre as teorias e conceitos discutidos na área. O pesquisador destaca que esta atitude é relevante no sentido de favorecer o entendimento acerca das questões que podem ser mais bem exploradas.

Pensando em contribuir com outros pesquisadores e com a construção do conhecimento, é importante apontar aos leitores os caminhos trilhados pelo pesquisador. “O método de busca (e a escolha dos bancos de dados, dos critérios, dos períodos de publicação e

outros) é especificado para tornar a revisão sistemática, replicável e passível de ser avaliada em si mesma” (FLICK, 2013, p. 43).

2.1 EM BUSCA DA HARMONIA DOS PENSAMENTOS

Nesta subseção, demonstraremos a tessitura das ideias que compuseram os primeiros passos desta dissertação e o modo como estas nos conduziram à elaboração dos conceitos aqui abordados. “Se soubermos como as ideias foram geradas, não ignoraremos a maneira como as operações da alma se conduzem” (CONDILLAC, 2018, p. 50). Este entendimento pode ser associado à ideia de que os processos do pensamento são tão significantes quanto à construção dos conceitos. Deste modo, consideramos os pressupostos que construímos por meio do percurso formativo ao longo da nossa jornada existencial. Estes conhecimentos foram associados às intenções de pesquisa, as quais se expressam por meio dos objetivos elencados.

Considerando o objetivo geral da nossa pesquisa que é reconhecer possibilidades da Literatura Infantil para a formação humana no contexto da Educação Infantil, subdividimos em três objetivos específicos, a) reconhecer a Literatura como expressão humana; b) identificar a relação entre as concepções de infância e a Literatura Infantil; c) apresentar algumas possibilidades do letramento literário nas práticas educativas no contexto da educação infantil.

A partir da definição dos objetivos específicos, estabelecemos as categorias para o desenvolvimento do nosso estudo. Estas categorias ofereceram estrutura às seções apresentadas nessa dissertação, bem como as subcategorias proporcionaram o desenvolvimento das subseções.

A primeira categoria “Relações entre a Literatura e a Formação Humana” refere-se ao objetivo específico que é o de reconhecer a Literatura como expressão humana, desse modo, correspondentemente originou-se a terceira seção “Literatura e Formação Humana”. Esta categoria nos conduziu a buscar embasamento para o conceito de “formação”, bem como de “humanidade”. Percebemos a necessidade de refletir sobre a Literatura Infantil e como acontecem as relações com os sujeitos. Afinal, a Literatura como qualquer outra obra artística é uma produção humana. Considerando que a maior parte dos escritores é adulta e os leitores são crianças, coube-nos refletir: a Literatura expressa o quê? Representa os interesses de quem? A partir destas considerações surgiu a subseção “Literatura enquanto expressão humana”.

Ao pensarmos a Literatura como uma atividade para crianças que, em sua maioria, ainda não foram alfabetizadas, surgiu a segunda subcategoria “Leitores no contexto da Educação Infantil”. Consideramos a oportunidade de defesa desta etapa educacional como experiência valerosa para a vida humana. Abordamos a criança como um leitor inexperiente no que tange à Literatura, uma vez que seus poucos anos de vida, não lhe permitem o conhecimento de muitas obras literárias. Isso, comparado ao repertório que poderá constituir ao longo da vida. Assim, surgiu a segunda subseção a qual foi denominada de “Aventuras do leitor inexperiente na Educação Infantil”.

A partir da observação das práticas de outros professores, e até mesmo revisitando nossas memórias enquanto educadora, realizando atividades em sala de aula, percebemos em alguns momentos, a Literatura atrelada à intenção de entreter as crianças. Com a ideia de problematizar, imputamos a estas premissas a subcategoria “Diferenças entre a leitura para o entretenimento e a leitura literária”. Esta percepção pôde ser atribuída à influência da disseminação de discursos no que se refere à Literatura como fonte de prazer. Porém ao pensar no desenvolvimento deste estudo, somado aos conhecimentos proporcionados pelos processos formativos – destaque aqui para o Mestrado em Educação – percebemos a importância em desenvolver uma análise com maior criticidade no que tange às contribuições da Literatura. Como fruto desta experiência, e como um modo de perceber aproximações e distanciamentos entre uma e outra, originou-se a subseção intitulada de “Literatura para o entretenimento e leitura literária”.

Estudos relacionados à Literatura Infantil sempre nos despertaram interesse, e foi durante as nossas leituras, que tivemos a oportunidade de conhecer um texto de autoria de Constantino Bértolo¹. Este texto nos brindou com uma reflexão, que problematizava a valorização da leitura enquanto um ato abstrato, como se toda Literatura fosse algo valeroso, *a priori*. Essa leitura nos causou certo desconforto, pois trazia à nossa consciência situações em que propusemos a Literatura sem uma ponderação no que diz respeito aos critérios. Considerando que outras pessoas pactuassem da mesma ingenuidade, pensamos que seria relevante desenvolver um aprofundamento sobre estes conceitos, assim, buscamos outros autores que problematizassem esta questão, constituímos a subcategoria “O valor simbólico inculcado ao ato da leitura”. Esta reflexão deu origem à subseção “O valor simbólico da leitura”.

¹ Este texto de Constantino Bértolo compõe as referências do presente estudo o qual se intitula: Ler para quê?

A segunda categoria “Culturas infantis, a educação, e a Literatura para a infância” correspondeu ao objetivo específico que pretendeu identificar a relação entre as concepções de infância e a Literatura Infantil. Entendemos como importante apresentar os conceitos e as tensões que abarcam a infância e a Literatura direcionada para a criança. Imaginando que com o passar dos anos, considerando as diferentes gerações que fazem parte da história da sociedade, os valores e a forma como observamos certos fenômenos e objetos da cultura podem ser modificados e ressignificados. Considerando o contexto escolar como sendo, geralmente, onde uma grande parte das crianças tem suas primeiras experiências literárias, somamos a educação a estas discussões. Assim, surgiu a quarta seção, a qual se intitulou “Culturas de infância, Educação e Literatura Infantil”.

As crianças também são sujeitos integrantes da cultura infantil. Deste modo, tornou-se relevante a elaboração da subcategoria “Evolução do Conceito de Infância” a qual visava investigar os conceitos e valores que integram este grupo cultural. Nesta subcategoria, propomos refletir sobre estes sujeitos, pensar quais problemáticas integram e quais os processos formativos da criança. Pesquisamos de que modo a Literatura relacionou-se com a infância em diferentes momentos históricos. Estes estudos foram importantes para o encadeamento das concepções contemporâneas de infância, provocando pensar se entre os discursos que elevam a criança à concepção de sujeito social, confirma-se nas proposições de Literatura. Deste modo surgiu a subseção “Concepções de Infância”.

Qualquer pessoa que tenha o convívio com sujeitos infantis poderá afirmar que há diferenças expressivas entre adultos e crianças, inclusive no que diz respeito ao modo de perceber o mundo. Através da categoria “A relação entre quem lê e escreve: compartilhamento e subjetividade”. Neste aspecto, consideramos que o autor do livro infantil – que geralmente é um adulto – e a criança leitora, durante a narrativa, envolvem-se, e compartilham um mesmo universo, porém, o modo como cada um compreende esta experiência poderá ser diferente. Assim, coube pensar sobre a forma como estas relações se efetivam no contexto da Literatura Infantil. A partir destas problemáticas, desenvolvemos a subseção “A Subjetividade da Leitura, Espaços de Liberdade e Cumplicidades”.

A partir da concepção de criança enquanto sujeito social, elaboramos a subcategoria “O Protagonismo Infantil e a Adequação do Tempo para a Literatura”, na qual desenvolvemos ideias que visam pensar a criança enquanto sujeito social. As abordagens buscaram investigar os distanciamentos e aproximações da Literatura no que tange ao protagonismo infantil. Refletimos sobre a postura do adulto e sobre o espaço da criança em situações de leitura e o modo como a Literatura pode influenciar o processo formativo dos sujeitos. Neste contexto,

elaboramos a subseção “Protagonismo, uma Relação entre os Tempos de Leitura e a Literatura Infantil”.

A terceira categoria “Letramento Literário no Contexto Escolar” refere-se ao objetivo específico que visa apresentar algumas possibilidades do letramento literário nas práticas educativas, no contexto da Educação Infantil. Consideramos que a maior parte das crianças que integram a etapa da Educação Infantil não está alfabetizada, e que se trata de um sujeito observador, que realiza leituras à luz de sua cultura infantil. Pensamos em problematizar o letramento literário como um modo de interação com a Literatura, como uma forma de apropriação da narrativa. Compreendemos os variados elementos que se entrecruzam com a formação humana do leitor infantil. Surge o questionamento: de quais modos é possível realizar a leitura? De que leituras trataram?. A partir destes pensamentos surgiu a quinta seção intitulada “Letramento Literário na Educação Infantil”.

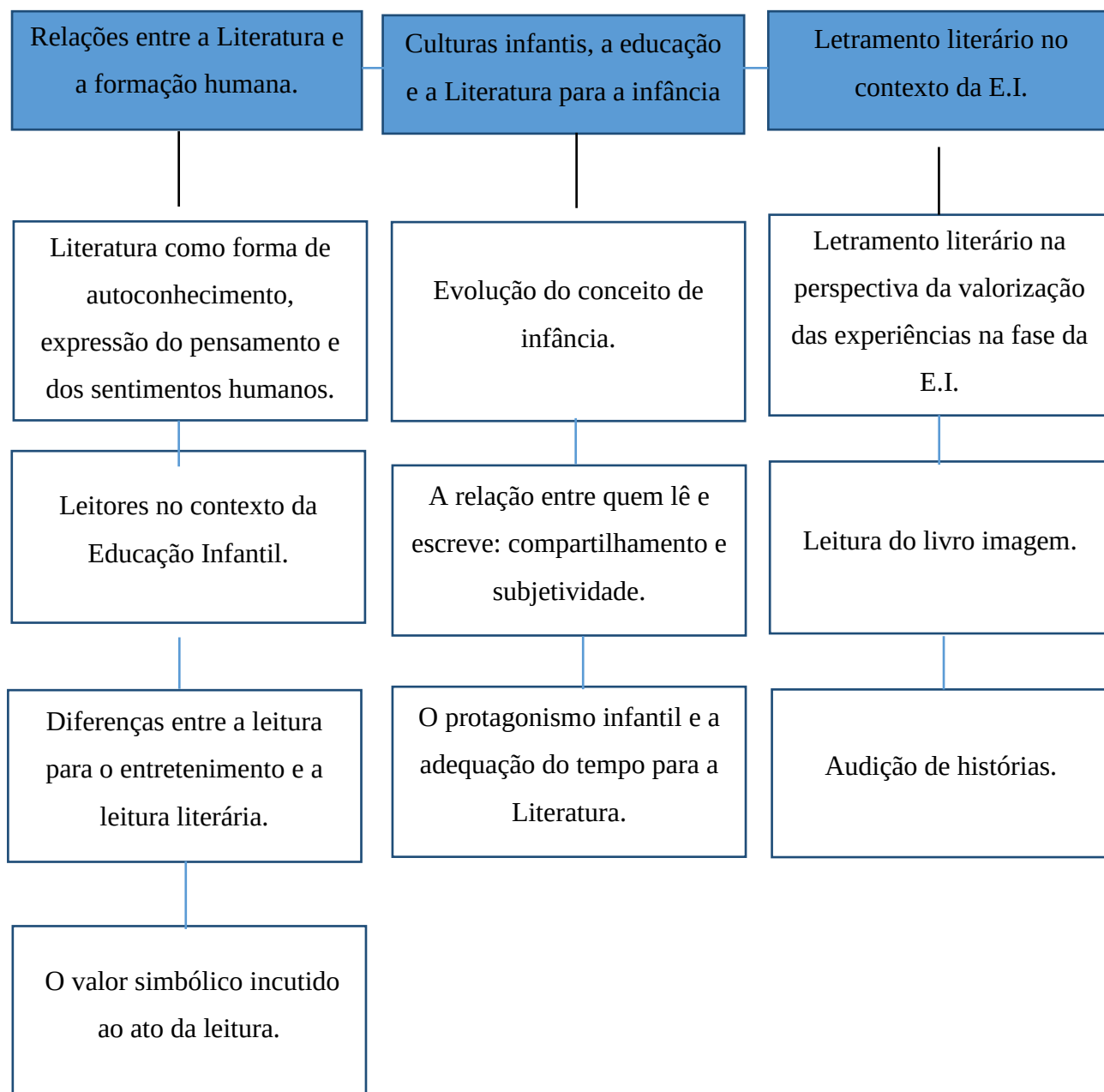
Considerando as ideias que foram tecidas até aqui, elaboramos a subcategoria “Letramento Literário na Perspectiva da Valorização das Experiências na Fase da E. I.”, bem como, a temática da nossa pesquisa. É importante buscar aproximações entre o letramento literário e a formação humana. Analisamos que no desenvolver do letramento literário, a criança poderá apropriar-se da narrativa, e a construir a sua identidade. Nesse contexto, surgiram alguns questionamentos, tais como: o que é letrar? Será que o modo como são propostas as atividades de leitura interferem no processo formativo do leitor? Surgiu, então, a subseção “Letramento Literário e a Formação Humana”.

Apresentamos, nesta subcategoria, “Leitura do Livro Imagem”, livros cujas narrativas constituem-se, principalmente, por meio de gravuras. Compreendemos que as ilustrações promovem certa autonomia ao leitor ainda não alfabetizado. Pensamos na relevância das imagens para o texto e na complexidade que envolve este tipo de leitura. Novamente, questionamos: Seriam as imagens capazes de, por si só, produzirem narrativas? As imagens são capazes de desafiar o leitor? Qual o sentido das imagens nas obras literárias? A partir destas indagações e considerando a proposta implícita no objetivo ao qual esta categoria corresponde, surge a subseção “O Livro Imagem como Proposição do Letramento Literário”.

A contação de histórias é uma prática que pode ser considerada comum nas Instituições de Educação Infantil. Muitas vezes, é por meio desta atividade que a criança realiza suas primeiras interações com a Literatura, assim desenvolvemos a subcategoria “Audição de Histórias”. Deste modo pensamos em refletir sobre as relações entre o mediador, geralmente um adulto e a criança, ponderando acerca da relação entre ambos. Surgiram a partir destes pensamentos algumas questões: Haveria aí uma relação de poder? De que modo

isto pode interferir no processo formativo da criança? Qual o papel da escuta? A partir destas reflexões definimos esta subseção como "Leitura em Voz Alta como Imersão da Criança no Universo Literário".

Ilustração 1 – Categorização da Pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Ao refletirmos sobre as categorias deste estudo, podemos perceber que elas se complementam e são entrecruzadas pelos conceitos. Estas categorias favoreceram a organização dos nossos pensamentos e resultaram na construção das seções e subseções apresentadas nesta pesquisa.

2.2 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Nesta subseção, apresentamos a metodologia utilizada para a averiguação por meio da revisão sistemática da Literatura. Ao considerarmos as definições apresentadas por Flick (2013), ocorre uma revisão de Literatura a partir da seleção de materiais já elaborados por outros pesquisadores. Primeiramente, apontamos o descritor Literatura Infantil e, posteriormente, o descritor Formação do Leitor Literário.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, exploramos bases de dados eletrônicas. Buscamos por obras científicas apresentadas no idioma português, entre os anos de 2014 e 2019, tendo em vista acessar estudos mais atualizados, e consoantes com a legislação educacional em vigor. Dentre os critérios apreciados podemos destacar os seguintes: 1) apresentação de base de dados cientificamente confiáveis; 2) disponibilização gratuita e apresentação integral das produções científicas; 3) publicações apresentadas na língua portuguesa.

A partir destes critérios, foi possível selecionar quatro bases de dados integrantes da World Wide Web rede mundial de computadores (www²): a) Scielo - Scientific Electronic Library Online; b) CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); b) CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); c) BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

E ainda, no que diz respeito à escolha dos repositórios das universidades, consideramos os seguintes aspectos. Empreendemos em busca no repositório da UFRGS, considerando que a nossa pesquisa apresenta uma dimensão filosófica, e que a partir da realização de estudos em Hermann, a qual desenvolveu sua docência na área de filosofia da educação da UFRGS. A UFRGS é na contemporaneidade considerada uma das mais importantes universidades do país. Destacando-se na área da pesquisa, relevante no que diz respeito à produção e disseminação de conhecimentos, tendo seu reconhecimento seja na conjuntura científica nacional ou internacional. Já no repositório da UNIPLAC, justificamos nossas buscas, uma vez que realizamos o mestrado nesta instituição, quisemos conhecer sobre o que outros pesquisadores oriundos da mesma instituição têm debruçado seus estudos, e se de alguma forma poderíamos utilizar estas pesquisas como base para fortalecer o nosso trabalho.

² Optamos por apresentar ao leitor a tradução da sigla www, a qual em seu idioma original resulta da abreviação das palavras World Wide Web.

Utilizamos como primeiro descritor: “Literatura Infantil” uma vez que pretendíamos verificar quais eram os conceitos que se relacionavam a este assunto. Buscamos refletir sobre a relação da criança com a Literatura Infantil, bem como descobrir outros assuntos que se relacionam à temática que possam enriquecer o trabalho e ampliar as nossas discussões.

No site da Scientific Electronic Library Online (Scielo), no idioma português, revisado por pares, obtivemos sessenta e três publicações, sendo selecionada uma. “Linguagem oral e brincadeira letrada nas creches” cuja autoria é de Wajskop (2017). O texto em questão demonstra uma visão da Educação Infantil cuja aprendizagem deve ser permeada pelas brincadeiras e interações. A autora destaca a importância de experiências enriquecedoras na Educação Infantil. Reconhece a criança como um sujeito histórico e de direitos. A Literatura Infantil é representada como uma forma do sujeito manifestar-se diante do mundo. O texto propõe pensar a criança enquanto um sujeito potencial e a Literatura é proposta na perspectiva do letramento literário. As concepções aproximam-se das nossas convicções e das temáticas as quais pretendemos investigar. As demais produções foram descartadas por tratarem de crianças maiores, cuja etapa educacional já prevê a alfabetização como pré-requisito para realização da leitura.

No site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no idioma português, encontramos vinte produções, em que fora selecionado um artigo denominado “Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar” elaborado pelas pesquisadoras Mendes e Velosa (2016). Este texto tornou-se relevante devido ao fato de considerar a criança como uma pré-leitora e pela percepção da leitura não como uma forma de decodificação alfabética do texto, mas valorizando outras possibilidades, tais como, as imagens. Define que a criança, poderá fazer a leitura por si só ou mediada pelo adulto, neste sentido favorece a percepção da criança enquanto um sujeito autônomo e de capacidades. O trabalho em questão propõe pensar o lugar do livro nos contextos educacionais infantis, bem como, as contribuições para a vida social da criança. Na referida obra, as autoras reconhecem esta experiência como significativa para as aprendizagens futuras. Este texto destaca o papel do mediador durante a leitura, embora não pensemos em tratar diretamente desta questão, ambicionamos problematizar sobre a leitura em voz alta, assim, estimamos que o texto apresente contribuições à construção das nossas argumentações. As demais obras foram desconsideradas, uma vez que tratava de leitores com maior experiência que aqueles considerados no contexto da nossa pesquisa. Neste sentido, referimo-nos aos leitores que já estão alfabetizados, cujas interações podem ocorrer de formas diferentes.

Ao empreendermos em pesquisa no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em Programas de Pós-graduação em Educação, juntamente à pesquisa do descritor, selecionamos a categoria “assunto”. Obtivemos sete produções e de modo geral podemos afirmar que centralizavam questões relacionadas ao meio ambiente, a livros didáticos, relativos a sujeitos já alfabetizados. Selecionamos duas dissertações as quais apresentam uma maior proximidade com as nossas temáticas: a primeira intitula-se “Literatura na educação infantil: práticas pedagógicas e a formação da criança pequena”, de autoria de Vilhena (2014), e “Entre o verbal e o visual: as imagens do livro de Literatura Infantil na formação de leitores”, cuja autoria é de Santos E. (2015). Ambos os textos apresentam a relevância da Literatura na fase da Educação Infantil, referindo-se, assim, a leitores menos experientes.

O primeiro texto aborda a criança enquanto um sujeito histórico e social, capaz de realizar transformações no mundo, porquanto advém de uma cultura com seus valores e características próprias. Trata da Literatura como algo que possibilita a formação humana do sujeito. A autora expõe sua inquietude no que diz respeito ao uso da Literatura numa perspectiva do desenvolvimento das capacidades humanas, aproximando-se das nossas angústias enquanto pesquisadora. O segundo texto, por sua vez, compreende a infância como um construto histórico, debatendo sobre as concepções existentes na contemporaneidade. Problematisa a relação entre a cultura do mundo adulto e infantil. Valoriza a infância enquanto uma etapa importante na vida dos sujeitos, destaca que outrora as concepções estavam resumidas à compreensão de uma fase que antecedia a vida adulta, assim, de menor importância na vida das pessoas. Reconhece as potencialidades da Literatura na perspectiva da humanização dos sujeitos infantis. Considera importante que o adulto compartilhe experiências de leitura em voz alta com a criança, destaca a relevância no que diz respeito às relações sociais e ao desenvolvimento do pensamento. Defende a ideia de que a criança, a partir da interação com as narrativas, aprende a conhecer o mundo e a si própria. A referida pesquisa, ainda trata das imagens como fonte de significação e experiência estética. Deste modo, evidencia similitude em relação às temáticas, as quais pretendemos problematizar nesta pesquisa.

No repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) buscamos por teses de Doutorado – isso por considerar a densidade das pesquisas desenvolvidas, comparado às de Graduação e Mestrado – nos deparamos com duas teses. Selecionamos uma denominada “Leitura no entrelaçamento de linguagens: Literatura Infantil, processo educativo e mediação” cuja autoria é de Panozzo (2007). Este trabalho demonstra a relevância da Literatura para o

autoconhecimento da criança. Faz refletir sobre as diferentes linguagens que permeiam o texto, podendo proporcionar leituras mesmo daqueles que ainda não foram alfabetizados. Ao considerar as concepções da autora, a mesma explica que, por um lado, as ilustrações favorecem a compreensão do texto, porém, ao analisar por outro prisma, pode ser uma forma de comodismo ao leitor, uma vez que, a leitura poderá não requisitar a abstração. Pensamos que esta consideração favorece uma discussão no sentido de pensarmos as possibilidades de leituras a partir das imagens. Seria sua função apenas representar o que está escrito ou pode ser um agente de provocação no que diz respeito à imaginação, a uma forma de desenvolver a subjetividade. A obra destaca a importância de práticas leitoras que favoreçam a criança a perceber o uso social da escrita e da leitura. Explica que a narrativa é considerável quando possibilita ao leitor engendrar significação. Propõe a Literatura como uma forma de humanização e autoconhecimento. Estes assuntos ampliam a reflexão no sentido de elaboração de conceitos referentes à formação humana e à construção da subjetividade.

Empreendemos em uma busca no repositório da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), considerando os anos de 2014 a 2019. Sendo encontradas três e, após análise, todas foram selecionadas, isto porque tratam de um dos principais conceitos abordados em nossa pesquisa que é a formação humana. A primeira denominada “A importância da imaginação e da literatura para a educação e a formação humana” cuja autoria é de Santos Junior (2017). Esta dissertação trata da relação da literatura com a educação, cujo encadeamento foi problematizado em nossa pesquisa. Pensamos que a temática imaginação também fornece subsídios para que possamos pensar a subjetividade, visto que entre ambas há certa proximidade. O autor destaca que a literatura não deve ser pensada de modo limitado as expectativas em relação a desenvolver um bom vocabulário ou às capacidades argumentativas. O texto em questão valoriza a literatura enquanto uma aprendizagem para a vida. Neste sentido, pensamos que poderá dialogar com as discussões que pretendemos elaborar referente à *Bildung* a qual sugere que as oportunidades de aprendizagem sejam significativas para a vida em sociedade.

Já a segunda dissertação selecionada, “A Literatura Infantil no contexto da Educomunicação e suas contribuições para a formação humana” é uma produção realizada por Ferreira (2019) e propõe pensar a Literatura no contexto da Educação Infantil. O referido estudo defende que a Literatura tem um potencial significativo no que diz respeito à formação humana da criança. A autora estabelece uma relação entre os ideais gregos e a Literatura, especialmente no que diz respeito ao aprimoramento moral e intelectual. Nesta pesquisa, pretendemos abordar os ideais da *Paideia*, relacionando-a com as possibilidades da Literatura.

Na dissertação em questão, a estudiosa apresenta algumas concepções que poderão subsidiar a construção dos nossos argumentos. A pesquisadora concebe a educação como uma prática dialógica indo ao encontro das nossas concepções. Esta pesquisa aborda o letramento como uma capacidade possível de ser desenvolvida com os leitores inexperientes.

A terceira dissertação denominada “Letramento literário: o livro como ferramenta pedagógica para a formação humana no Ensino Fundamental” de autoria de Puerari (2020) aborda a relevância do letramento como meio de potencializar as aprendizagens dos alunos, bem como, propiciar o desenvolvimento da formação humana. De acordo com suas percepções, o letramento ultrapassa a ideia de decodificação, trata-se da constituição de posicionamentos diante da realidade. A estudiosa defende a Literatura Infantil como um modo de fortalecimento da capacidade estética. De acordo com suas concepções, a Literatura favorece o autoconhecimento, o desenvolvimento de um pensar crítico e solidário ao bem comum.

Sobre o descritor “Formação do leitor literário”, buscamos por pesquisas que possam estruturar nossa compreensão no que concerne ao leitor infantil. Além de embasar nossa argumentação, pretendemos conhecer novos conceitos que possam estabelecer uma relação com o leitor literário. Pretendemos demonstrar os motivos pelos quais elencamos determinadas produções científicas. Empreendemos por pesquisas realizadas entre os anos de 2014 e 2019, com a ideia de conhecer estudos atualizados que possam contribuir com a estruturação do nosso pensamento.

Considerando pesquisas no idioma português, revisadas por pares foram encontradas nove no site da Scientific Electronic Library Online (SciELO), resultando na seleção de um artigo o qual se intitula “Literatura e formação: notas sobre o lugar do literário nas instituições de ensino” cuja autoria é de Cechinel (2018). Este texto propõe pensar criticamente sobre o espaço que o literário ocupa nas instituições escolares. Acrescenta que o campo da Literatura é permeado por questões que fazem pensar a partir de sua utilidade. Assim, sem um compromisso com a formação humana dos sujeitos. Esta obra provoca-nos a pensar de forma profunda no que tange à formação contemporânea, a qual o autor define como pragmática e utilitária. Ao abordarmos a formação do leitor pensamos que é preciso um olhar atento às concepções que compreendem este conceito. Entendemos que este texto é significativo no sentido de solidificar os nossos argumentos especialmente no que diz respeito aos percursos formativos dos sujeitos, e na estruturação do nosso pensamento no que se refere à *Bildung*, a qual em um determinado contexto histórico propunha uma formação que valorizasse a existência humana de forma distanciada aos ideais de subserviência. Os demais textos foram

descartados, uma vez que apresentavam um enfoque distinto ao que pretendemos nessa dissertação. Como exemplo, podemos citar a formação de professores e a necessidade de alfabetização dos sujeitos.

No site CAPES, no idioma português, encontramos sete textos e selecionamos um, denominado “Políticas públicas, formação de professores e a articulação escolar da leitura literária” cuja autoria é dos pesquisadores Hidalgo e Mello (2014). Este texto apresenta a visão do texto literário em uma relação entre a arte e a vida, assim distancia-se de concepções que tomam a Literatura em uma perspectiva didatista, promove um diálogo com a *Bildung* uma vez que parece compreender que as experiências intelectuais devem ter uma relação com as experiências de vida dos sujeitos. A Literatura é apresentada com conceitos relacionados à estética, e à leitura como uma prática social. Ambos os conceitos são abordados em nossa pesquisa, relacionando-os ao letramento literário. Os demais textos foram desconsiderados por se referirem à formação do leitor literário com competências alheias à Educação Infantil, como por exemplo, a necessidade de apropriação do código alfabético.

Ao pesquisarmos no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em programas de pós-graduação em educação, juntamente à pesquisa do descritor formação do leitor literário, selecionamos a categoria “assunto”. Encontramos trinta e dois trabalhos. Sendo destes, escolhidos três, a primeira obra denomina-se “A educação, a Literatura e um percurso de um espaço extraterritorial de possibilidades formativas”, elaborado por Santos H. (2014). Esta pesquisa aborda aspectos que relacionam o percurso formativo do sujeito com a Literatura. O referido texto trata de caracterizar a leitura literária, argumentando sobre aspectos que são significativos para a formação humana. Propõe o letramento literário como uma forma de desenvolvimento de competências as quais a autora denomina de sensíveis, isto porque segundo ela, ultrapassa a mera decodificação alfabética do texto. Problematisa a relação dos leitores mais experientes em comparação àqueles que apresentam suas primeiras interações com a Literatura. Demonstra uma visão do letramento literário em uma perspectiva de desenvolvimento das humanidades. Consideramos que este entendimento contribui com o posicionamento apresentado nesta pesquisa.

O segundo texto elencado intitula-se “Letramento literário: crônicas e contos, como instrumentos de humanização do leitor” a autoria desta obra é de Mendonça (2017), esta dissertação aborda de forma direta o letramento literário e a relação com a humanização do sujeito. A literatura é compreendida como agente socializador, embora não aborde o conceito de protagonismo infantil, trata do letramento na perspectiva de favorecer a criticidade e a participação dos sujeitos. A estudiosa pensa literatura como uma possibilidade de experiência

estética, para além da decodificação, tomando como um modo de conhecer o mundo. Valoriza a literatura como um pertencimento cultural, esclarece que a literatura é um direito humano e conceitua a partir de Candido. O uso da obra do referido literato é algo que aproxima nossas pesquisas, isto porque Antonio Candido é um autor que reiteradamente escreveu sobre a relação da literatura com o ser humano. Esta temática pode ser considerada como central na maioria das suas obras, o que o torna uma referência tão importante. Esta afinidade tornou-se promissora, no sentido de promover aprofundamentos conceituais, bem como a inserção de novas problemáticas as discussões.

A terceira obra intitula-se “O cronotopo sala de leitura e a formação do leitor literário” de autoria de Scheffer (2019). Valoriza a sala de aula como espaço significativo para a experiência de interação com a Literatura. Ademais, constam outras proximidades com a nossa pesquisa: a compreensão da Literatura como um direito humano, propiciando ao sujeito vivenciar a estética e conhecer o mundo; a relação com a Literatura como interação com o universo simbólico. Os referenciais apresentados na obra mencionada também se afinam à nossa pesquisa, tais como, Chartier, Cândido, Cosson, Colomer, Flick, Manguel e Soares, evidenciando uma provável proximidade no que se refere aos conceitos, possibilitando pensar a associação de novas ideias. O texto também apresenta a relação das imagens com a leitura, afirmando-as como uma forma de enriquecimento da narrativa. Os demais trabalhos, foram desconsiderados, uma vez que se referiam a leitores com maior experiência em etapas educacionais diferentes, enfocavam a formação do professor ou contextos de leitura diversos tais como bibliotecas e teatros.

Empreendemos em busca no repositório UFRGS. Buscamos por teses de Doutorado e não encontramos nenhuma pesquisa relacionada à formação do leitor literário no recorte temporal ao qual nos propomos. No repositório da UNIPLAC também não encontramos dissertações com referência ao assunto. Neste sentido, pensamos que nossa pesquisa tenha ainda mais relevância, podendo contribuir com reflexões a respeito deste assunto.

Enquanto educadoras e pesquisadoras, consideramos relevante pensarmos as possibilidades da Educação para as transformações sociais, e que esta reflexão demanda a valorização e o compartilhamento dos conhecimentos. Sob o nosso entendimento, as produções científicas são significativas quando apropriadas pelos sujeitos, encontrando acomodação no pensamento, ou ainda despertando a inquietude ainda maior que nos move em busca constante.

Pensar sobre mudanças na sociedade e compartilhamento de conhecimentos requer considerar: A quais conhecimentos nos referimos? Saberes que são importantes para quem? Qual a sociedade que desejamos?

3 LITERATURA E A FORMAÇÃO HUMANA

Ao considerarmos a sociedade atual, é possível afirmarmos que o sujeito vem sendo primeiramente reconhecido a partir das suas contribuições para o capital econômico, cujas capacidades são resumidas à produção e ao consumo. Os sujeitos desde que nascem são assediados pelos mais variados estímulos, dentre os quais, aqueles que visam principalmente preparar a criança de modo que suas capacidades sejam precocemente desenvolvidas. Assim, se espera que quando adulto esteja preparado para competir e supostamente tenha sucesso na vida. Nesse contexto, a Literatura não tem muito espaço, nem significado, cabendo-nos analisar: Qual o sentido de se promover a Literatura? Em que perspectivas podem ser pensadas a formação do leitor? A partir destas questões buscamos problematizar as possibilidades da Literatura para a formação humana e para a vida em sociedade.

Ao refletir sobre os modos como nos relacionamos com o mundo e com os outros sujeitos, Bauman (2007) explica que vivemos no que denomina de tempos líquidos. São relações consideradas carentes de substância. De acordo com o sociólogo e filósofo polonês, as relações humanas estão enfraquecidas, tornaram-se temporárias. Somos movidos pela competitividade promovida pelas relações com o trabalho e pela visão neoliberal, estando cada vez mais isolados em unidades. A sociedade, por sua vez, abandona o caráter de estrutura e torna-se uma rede. “[...] ela é percebida e encarada como uma matriz de conexões e desconexões aleatórias e de um volume essencialmente infinito de permutações possíveis” (BAUMAN, 2007, p. 9). Nesta concepção, o sujeito deve estar constantemente preocupado com o futuro, em responder as necessidades e em desenvolver habilidades de acordo com a organização e reorganização das circunstâncias.

A individualidade e a competitividade apresentadas por Bauman (2017) como um comportamento comum na sociedade a qual integramos evidenciam os distanciamentos em relação aos ideais da *Paideia* apresentada por Rohden (2009). De acordo com este estudioso, a *Paideia* traduzia-se principalmente em uma filosofia de vida, em que os atos e as intenções pautavam-se no bem, no belo, no justo e no que era verdadeiro. Nesta perspectiva, estavam interligadas a filosofia e a pedagogia, compreendidas como um ideal intelectual, inter-relacionado. A exposição do pesquisador evidencia, que naquele contexto os conhecimentos deveriam ser significativos para a qualidade de vida da sociedade.

Considerando os estudos apresentados por Abbagnano (2007), a *Paideia* pode ser traduzida como algo que se relaciona à formação humana. De acordo com o filósofo, para os gregos, era essencial o autoconhecimento e o conhecimento da *pólis*. Esta compreensão

justificava a busca pela verdade. A realização do sujeito só poderia ser considerável quando apresentasse relevância para a vida na comunidade e destaca “[...] a afirmação de Aristóteles de que o homem é por natureza um animal político tem o mesmo significado (ABBAGNANO, 2007, p. 225)”. Esta afirmação nos faz reconhecer que somos integrantes de uma cultura e a interação com o outro e com a realidade é o que nos qualifica como seres humanos.

Este entendimento acerca da educação em relação à humanização se expressa nos estudos apresentados por Bortolini e Nunes (2018). De acordo com estes, a condição humana não é inata, é algo que depende da educação e é produzida historicamente. Para estes pesquisadores, a construção de uma sociedade inspirada nos princípios da *Paideia* deveria estar pautada em questões relacionadas à paz, ao “[...] respeito às diversidades das pessoas e de seus universos, de cultivo do diálogo, de buscas do equilíbrio e de esperanças de vida plena sustentadas sobre sentidos singulares e sobre ações comuns” (BORTOLINI; NUNES, 2018, p. 27).

A Educação, para os gregos, não era algo que pudesse ser apropriado individualmente. Foi considerada, de acordo com Jaeger (2001), um bem da coletividade. Deste modo, a educação é a própria consciência dos regimentos da sociedade a qual o sujeito está inserido. Pode ser estimada como integrante da vida e responsável pelo desenvolvimento da comunidade. De acordo com as concepções do filólogo alemão, “[...] o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da Educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade” (JAEGER, 2001, p. 4).

Ao analisarmos a formação humana podemos argumentar que ela só é possível se for relacionada ao bem comum. A palavra Formação a partir de Abbagnano (2007) pode ser definida de modo relacionado à educação e à civilização “[...] se expressa nas duas significações de cultura, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos” (ABBAGNANO, 2007, p. 470). Em ambas as considerações acerca do significado de cultura o filósofo entende a formação como algo significativo a partir das contribuições para a vida do sujeito em sociedade.

No primeiro significado, o pesquisador destaca que, para os gregos, no sentido mais longo, cultura se refere a tornar o sujeito melhor e mais refinado. Considerando o segundo significado, associa-se ao produto de tal experiência formativa, nessa acepção referindo-se à aquisição de características que tornam o sujeito mais civilizado.

Ao considerarmos as exposições apresentadas por Goergen (2009), temos “[...] a Educação é um fenômeno intrinsecamente humano, a que os gregos chamaram de *Paideia*; os alemães denominaram *Bildung*, e nós designamos de ‘formação’”. (GOERGEN, 2009, p. 26). Logo, uma educação baseada nos princípios da *Bildung* pode ser considerada no sentido da formação integral do sujeito.

De acordo com Flickinger (2009) uma visão a partir da *Bildung* opõe-se à ideia da formação no sentido de responder às necessidades neoliberais. Considerando assim que o que se vive devesse tornar o sujeito mais preparado a responder as necessidades do mercado enquanto força de trabalho. O pesquisador enfatiza que nestas circunstâncias, “[...] não é mais o homem que se realiza através de seu trabalho [...]. Ao contrário, a sociedade de trabalho se efetua por meio da economização, abrangente do homem” (FLICKINGER, 2009, p.67). De acordo com o filósofo, a definição de *Bildung* não poderia ser resumida em uma palavra, isto porque abrange uma gama de significados. Contudo, é possível relacionar a formação integral do sujeito.

Definir *Bildung*, de acordo com os pressupostos de Nicolau (2016), considerando a etimologia, é perceber a proximidade ao francês *formation* e também ao inglês *formation*. Porém, alerta para o fato de que não traduzem exatamente o significado no idioma alemão, visto que, se as mediações forem desconsideradas corre-se o risco de tornar-se vazio. O pesquisador ainda complementa que uma melhor definição seria a partir dos conceitos: “Formação, Educação e Cultura. Interessantemente a *Bildung* não deixa de ser tudo isso!” (NICOLAU, 2016, p. 388).

A racionalidade hermenêutica³, de acordo com os apontamentos de Herman (2009) compreende os conceitos da *Bildung*, destacando, principalmente, a percepção da experiência, tornando a formação algo ajustável à contemporaneidade. De acordo com a autora, “[...] o conceito de Formação assume um significado próximo ao de cultura e ao de mundo como o homem desenvolve suas disposições e capacidades naturais [...]” (HERMANN, 2009, p. 150).

Nesta visão, a Formação não é algo que possa ser circunscrita à teoria, mas engloba a racionalidade humana como um todo. Assim, a Formação refere-se também à prática, em que, a partir dos desafios impostos pelas experiências, o sujeito consegue autoformar-se.

³ Hermenêutica pode ser entendida como arte ou método interpretativo que objetiva a compreensão de um texto. À princípio, enquanto hermenêutica exegética, consistia em um método para inferir acerca dos significados da Escritura Sagrada. Martin Heidegger e Hans-Georg Gadamer são considerados referências na hermenêutica filosófica. Para este filósofo alemão, a experiência prática era algo desprendido da teoria. A hermenêutica diferencia-se da metafísica uma vez que assume como característica principal a *phronesis*. Uma relação entre o que é racional e a práxis moral, diferencia o que ocorre na mente daquilo que acontece na realidade fora do espírito, baseada na experiência.

Os chamados *bildungsroman*, como expõe Neto (2005), buscavam a formação humanista da sociedade. A obra considerada fundadora do chamado romance de formação é intitulada “Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister” – autoria de Goethe – cujo protagonista, Wilhelm, forma-se a partir da experiência de viver. A trajetória de Wilhelm revela os mais variados contextos sociais, bem como o amadurecimento do personagem diante dos desafios que a vida lhe impõe. O romance goethiano expressa uma forma de perceber a realidade por uma perspectiva filosófica, cujas ações são empreendidas de forma consciente, modificando a realidade. Goethe demonstra nesse romance os variados aspectos que envolvem as relações humanas. Estas concepções, sob o nosso ponto de vista, podem ser associadas aos princípios da estética.

De acordo com o que expõe Hermann (2008), a Estética tem uma definição que deriva do grego *aisthesis*, cujo significado é relacionado às sensações, às sensibilidades e às capacidades de perceber por meio dos sentidos. A pesquisadora destaca que a valorização da arte de viver é algo que permeia o pensar filosófico nos seus mais variados momentos.

As considerações apresentadas por Hermann (2008) evidenciam uma afinidade com a *Bildung*, porquanto pretende demonstrar por meio das dinâmicas cotidianas, comportamentos que direcionem o sujeito a viver de uma forma enriquecedora. Destaca que “[...] o homem forma a personalidade livre e singular numa multiplicidade de experiências autodeterminadas, numa ação recíproca entre o homem e o mundo. Formação é um trabalho de si mesmo, numa abertura dialética entre a experiência no mundo e um projeto de mundo” (HERMANN, 2008, p. 18).

Ao retomarmos ao romance de formação escrito por Goethe podemos compreender a seguinte passagem como algo que ilustra as aventuras de aprendizagens do jovem Wilhelm Meister. Compreendido principalmente a partir do seu percurso formativo,

[...] instruir-me a mim mesmo, tal como sou, tem sido obscuramente meu desejo e minha intenção, desde a infância. Ainda conservo essa disposição, com a diferença de que agora vislumbro com mais clareza os meios que me permitirão realizá-la. Tenho visto mais mundo que tu crês, e dele me tenho servido melhor que tu imaginas (GOETHE, 2009, p. 284).

Ao pensarmos a Literatura no propósito da formação humana, encontramos os seus propósitos na *Paideia* e na *Bildung*. Assim, a Literatura requer uma análise que não se restrinja aos princípios utilitários, mas que favoreça a formação humana. Que o leitor possa pensar sobre a sua própria vida.

Considerar a *Bildung* e a *Paideia* nos dias atuais não significa assentir em um resgate dos seus valores e concepções para a contemporaneidade, visto que seus conceitos diziam respeito a um contexto histórico específico. Pensar sobre a *Bildung* e a *Paideia* é uma forma de não perder de vista as raízes que deram origem à Educação, favorecendo analisar criticamente o nosso presente e pensar um futuro mais humanizado, cujos conhecimentos contribuam para desenvolvimento das nossas capacidades e para o bem social.

Sobre a valorização das heranças culturais Flickinger (2011) posiciona-se favorável. O filósofo defende que a partir do olhar para o passado, podemos pensar de forma crítica as possibilidades da Educação para os dias atuais.

Analizando os efeitos do neoliberalismo como algo que extrapola o âmbito econômico, Kesselring (2013) analisa os efeitos na educação. De acordo com o intelectual, estas ideologias assinalam as relações interpessoais e influenciam de forma definitiva os processos formativos. Aos que defendem que a competitividade não foi criada pelo neoliberalismo e que colaborou com evolução a partir da seleção natural – em que vencem os mais fortes – o pesquisador destaca neste mesmo contexto o papel da cooperação. “A competição é algo natural, sim, mas não é o único motor da evolução” (KESSELRING, 2013, p. 42).

Na atualidade, há a exigência no sentido da escola acompanhar a modernidade tecnológica. Para Cechinel (2018) a Literatura pode parecer aos olhos da contemporaneidade como algo um tanto desinteressante. Isto ao considerar que a mesma ocupa uma simplicidade de ser, sem as animações possibilitadas pelas tecnologias mais inovadoras.

No que se refere à Literatura, a partir dos estudos realizados em Cechinel (2018) o tempo é ambíguo, exponencialmente relevante, porém frágil diante da denominada sociedade do espetáculo. Se por um ângulo “[...] pode fundar uma temporalidade crítica para esse mundo, permitindo outra forma de relação com os objetos; por outro lado, se desfaz de imediato, destituída da lentidão que lhe é particular, cedendo espaço aos dispositivos que convertem todas as coisas em mercadoria” (CECHINEL, 2018, p. 291).

Estas exposições nos fazem pensar que a formação do leitor inexperiente deve estar pautada no seu reconhecimento dentro das culturas de infância e da sociedade, como um sujeito humanizado. A Literatura por sua vez favorece que a criança amplie os seus conhecimentos, que desafie a imaginação, que proponha indagações. Que demonstre formas diferentes de viver no mundo, sem a ideia de domínio ou de submissão. Tudo isso, sem a necessidade de seguir padrões, de competir. De acordo com Freire (1996), uma das coisas mais importantes para o sujeito é o reconhecimento de suas capacidades.

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. “É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu.” (FREIRE, 1996, p. 23-24).

A Literatura oportuniza a introspecção, mas como alerta Manguel (2016), ao ler, buscamos encontrar o nosso lugar no mundo. Assim procuramos respostas nas histórias contadas por outras pessoas “A Literatura não é a resposta do mundo, mas sim um valioso repositório de mais e melhores perguntas” (MANGUEL, 2016, p. 189). Pensamos que se encontra aí um dos maiores propósitos da Literatura, uma provocação de movimento, de busca e de inconformismo. Uma forma de representação, reconhecimento e, sobretudo de expressão diante do mundo.

3.1 LITERATURA ENQUANTO EXPRESSÃO HUMANA

Nessa subseção serão desenvolvidos conceitos apresentados por diferentes pesquisadores acerca da literatura, evidenciando que a linguagem é uma das formas de expressão humana e que a literatura é um modo de expressar a arte. O caráter subjetivo que apresenta a literatura permite aos sujeitos lidar com seus sentimentos, aplicando sua interpretação a partir das suas experiências de vida, cujas relações são diretamente estabelecidas com a cultura a qual pertencem.

Apresentando contribuições referentes à semântica, Souza (2007) explica que o conceito de literatura é algo que não se constituiu de modo indiferente à evolução dos tempos.

[...] podemos considerar dois significados históricos básicos: 1. até o século XVIII, a palavra mantém o sentido primitivo de sua origem latina — *literatura* —, significando conhecimento relativo às técnicas de escrever e ler, cultura do homem letrado, instrução; 2. da segunda metade do século XVIII em diante, o vocábulo passa a significar produto da atividade do homem de letras, conjunto de obras escritas, estabelecendo-se, assim, a base de suas diversas acepções modernas (SOUZA, 2007, p. 45).

No que diz respeito à origem da literatura, Meireles (2016) explica que se trata de um fenômeno cultural, que embora em cada país tenha tido uma interação particular, “[...] é igual nos seus impulsos e idêntica nos seus resultados. Se cada um conhecer bem a herança tradicional do seu povo, é certo que se admirará com a semelhança que encontra, confrontando-a com a dos outros povos” (MEIRELES, 2016, p. 46).

Já considerando as concepções de Reyes (2012) a literatura é caracterizada por uma arte a qual se utiliza da palavra oral ou registrada por escrito. Segundo a autora, também se

toma por literatura “o conjunto de obras literárias de uma nação, de uma época ou de um gênero” (REYES, 2012, p. 17).

A literatura compreendida como uma arte oportuniza penetrar nos sentimentos mais profundos do leitor. Para Devetach (2018), a literatura além de favorecer o autoconhecimento pode ensinar a liberdade. Mas para que isso ocorra a autora entende que precisa transcender as nossas necessidades mais imediatas.

No creo ni en el uso instrumental de la literatura, ni en la creación de historias escritas expresamente para que los chicos no tengan miedo, comprendan problemas familiares, o superen traumas particulares. No creo en el uso unidireccional de ningún cuento ni del arte en general. Sí confío en la conexión amplia, libre, recurrente, curiosa, afetiva con la obra artística. Confío en la eficacia de esta conexión con pocas normas fijas porque es la que crea una zona para dejarse ser. Quizás una de las pocas y verdaderas zonas de libertad⁴ (DEVETACH, 2018, p. 46-47).

O papel da literatura apresentado por Devetach (2018) nos aproxima do exposto por Santos Junior (2017) quando o mesmo defende a literatura como uma forma de ensinamento do ato abstrato de viver. Isso porque possibilita observar o mundo por meio de outros prismas e experimentar o desconhecido.

Viver é uma experiência que demanda capacidade crítica, trata-se de saber escolher sobre quais caminhos se pretende seguir. Para Hermann (2013) entre o viver e a experiência formativa deve haver um grande vínculo. De acordo com suas análises é possível afirmar que a formação é algo que “[...] depende de um confronto consigo mesmo, o qual pode ser doloroso, mas produz um autoconhecimento necessário à capacidade de deliberar bem, o que pode acarretar uma satisfação pessoal com a vida que se quer viver” (HERMANN, 2013, p. 98).

Literatura poder ser definida como “[...] 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 das grandes civilizações [...]” (CANDIDO, 2011, p. 174). Para o pesquisador, a literatura é uma

⁴ Optamos por apresentar ao leitor o texto no idioma espanhol, por ser a língua original em que foi elaborada a obra, compartilhando a tradução livre. “Não acredito no uso instrumental da literatura, nem na criação de histórias escritas expressamente para que as crianças não tenham medo, entendam problemas familiares ou superem traumas particulares. Não acredito no uso unidireccional de nenhuma história ou arte em geral. Confio na conexão ampla, livre, recorrente, curiosa e afetuosa com o trabalho artístico. Confio na eficácia dessa conexão com poucas regras fixas, porque é isso que cria uma área para você se deixar ser. Talvez uma das poucas e verdadeiras áreas da liberdade” (DEVETACH, 2018, p. 46-47).

expressão humana presente em todos os tempos. Complementa que assim como o ser humano entrega-se aos sonhos durante as noites, os dias requerem experiências de fabulação. Nesta perspectiva, se a literatura é uma necessidade humana, e também um direito.

Ao considerarmos as exposições apresentadas por Meireles (2016) é possível afirmar que a literatura em si é uma linguagem comum. Neste sentido, não se refere ao idioma o qual se apresenta, mas compreende como um modo de expressão comum da cultura humana.

Retomando sua analogia em relação à literatura e o sonho, Candido (2011) afirma que o segundo é importante para o equilíbrio psíquico enquanto a literatura contribui para o equilíbrio social. Para o pesquisador a literatura “[...] é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (CANDIDO, 2011, p. 175).

A linguagem de acordo com Condillac (2018) permitiu ao sujeito abstrair os seus pensamentos. Explica que primeiramente o sujeito utilizava-se de gestos, posteriormente foram associando os gestos a sons, de modo que os gestos deixaram de ser fundamentais.

Ao considerarmos as análises apresentadas por Condillac (2018) podemos entender que a pintura foi a responsável principal pela demonstração do que o filósofo denomina como linguagem de ação, exemplificando a partir da experiência dos egípcios com a criação dos hieróglifos. Destaca que inicialmente utilizavam símbolos que fossem compreensíveis por todos, a partir de elementos presentes na natureza. Posteriormente, estas não eram mais eficientes devido a grande quantidade de ideias emitidas pela imaginação. Por fim, se fez o uso de figuras similares, “Expressar-se-ia a franqueza por uma lebre, a impureza por um bode selvagem, a imprudência por uma mosca, a ciência por uma formiga, etc.” (CONDILLAC, 2018, p. 262). Assim, iam sendo criadas marcas simbólicas para coisas destituídas de forma, constituindo um espaço para o que hoje conhecemos como metáfora.

Aos egípcios coube o pioneirismo em registrar através da escrita as questões administrativas. Aos gregos por sua vez, de acordo com Manguel (2004), à percepção de que fazia-se necessário a sistematização dos acordos comerciais, resultando no reconhecimento de Alexandria como um estado burocrático.

De acordo com os estudos de Manguel (2004), no século III acumulavam-se uma quantidade grande de documentos, os quais se tornavam difíceis de manusear, tais como declarações e licenças motivadas pelas mais variadas necessidades. O pesquisador reitera que esta gama de material escrito não significava um encantamento pelos livros, mas evidenciava uma proximidade em relação à escrita e à ação da leitura.

De acordo com as exposições de Chauí (2001), é possível afirmar que existe uma forte relação entre o simbólico e a cultura humana. A filósofa explica que a cultura é constituída a partir do desenvolvimento das competências relacionadas entre a linguagem e o trabalho em uma dinâmica temporal. Neste sentido, associando a literatura como uma forma de representação, bem como relacionando à expressão da própria cultura.

Amparada em seus estudos em Hjelmslev, Chauí (2001) defende que a linguagem permeia todas as relações humanas. Neste sentido, não se trata simplesmente de acompanhar o pensamento, mas de algo que está de modo intenso, marcado na profundidade do nosso pensamento e que é transmitido ao longo das gerações. Explica que a “[...] linguagem é, assim, a forma propriamente humana da comunicação, da relação com o mundo e com os outros, da vida social e política, do pensamento e das artes” (CHAUÍ, 2001, p.137).

Sobre literatura, de acordo com o entendimento de Andruetto (2017) concernem em manifestações estéticas, simbólicas, a partir do imaginário de onde surgem falas que nos ajudam na nossa própria edificação. Explica que a literatura é um dos condutores inventados pela humanidade no sentido de propagar as representações de mundo de acordo com as condições sociais, econômicas e culturais de uma época.

Os textos considerados literários suscitam a questionar sobre nosso modo de olhar para o mundo, “[...] eles são construção artística, objetos que dizem, mostram, calam e sugerem de um modo e não de outro” (BAJOUR, 2012, p. 26). Evidenciando que apresentam características próprias, que desafiam o modo de ver e de pensar e que este olhar tem uma relação com o nosso modo de compreender o mundo.

Ao pensar sobre o papel da literatura e de outras expressões artísticas, Hermann (2013) defende que diante do mundo é preciso saber fazer decidir, pensar sobre a vida que gostaríamos de ter. A pesquisadora defende que a nossa capacidade de realizar as escolhas depende das experiências formativas a qual estivermos expostos. Salienta que “[...] pela experiência formativa produz-se a autodeterminação pessoal, uma luta do sujeito para constituir-se a si mesmo, por meio de uma rede de relações intersubjetivas e de laços sociais” (HERMANN, 2013, p. 99). De acordo com seus estudos, há nos processos formativos uma importância estética. Neste sentido, a sensibilidade é algo fundamental, uma vez que de acordo com a filósofa, torna visível as nossas emoções.

[...] essa sensibilidade pode ser mobilizada pelo contato com as humanidades, a literatura e as artes que oferecem oportunidades privilegiadas de confronto de nossas crenças, emoções e desejos, pois nos preparam para perceber o particular e nos convidam a ter melhor discernimento para deliberar, para produzir um juízo estético (HERMANN, 2013, p. 99-100)

A partir dos estudos de Eagleton (2006), definir a literatura somente enquanto uma escrita imaginativa, ou seja, considerando a ficção, é algo equivocado. Para o pesquisador a distinção entre o que é factual e ficcional muitas vezes não se dá de forma clara. Certos fatos embora sejam confirmados pelos historiadores são impregnados de mitos. O pesquisador ainda destaca que nos séculos XVI e XVII não havia a preocupação em distinguir fato de ficção, fossem romances ou até mesmo textos informativos, como o jornal, por exemplo.

No decorrer da vida, de acordo com os apontamentos apresentados por Silva e Martins (2010) os sujeitos poderão viver experiências diferentes com relação à literatura. Segundo as pesquisadoras, isto acontece devido à ampliação das suas vivências. “[...] Portanto, a releitura de um texto metafórico ou simbólico ou irônico poderá suscitar diferentes percepções e interpretações em momentos distintos [...]” (SILVA; MARTINS, 2010, p. 37). Deste modo, considerar a formação do leitor é perceber que isto ocorre de modo relacionado ao seu desenvolvimento enquanto sujeito.

Discursando sobre a importância da literatura, Coelho (2000) define que a relação com a literatura oportuniza à humanidade alargar suas experiências de modo incomparável a qualquer outra atividade. Entende que a literatura é uma expressão por meio da linguagem da experiência de viver.

A literatura pode ser percebida como uma forma de expressão humana por meio da arte. Hunt (2010) refere-se à utilização da literatura de modo a responder a uma necessidade. Constrói seu posicionamento a partir de estudos em Oscar Wilde. Afirma que arte é algo que não deve apresentar utilidade, que é a ausência de funcionalidade que torna a expressão uma arte.

Considerando a dinâmica presente no mundo em que vivemos, Cechinel (2018) aponta que a literatura poderia ser uma ferramenta para a promoção da libertação dos sujeitos. Porém explica que comumente submete seus ideais aos interesses de mercado, agenciando a preparação destes leitores de modo a assumirem posicionamentos favoráveis a competitividade. Destaca que romper com estas dinâmicas requer uma postura corajosa e honesta.

Tratando das relações de poder que permeiam a literatura, Hunt (2010) afirma que o estabelecimento de uma hierarquia literária resultou em um cânone, onde a partir de um juízo de valor passou-se a considerar que algumas produções eram mais importantes que outras, corporificando uma relação de poder. “[...] na ideia de que há um sistema de valor intrínseco que estabelece Camões⁵ acima de todos os demais, e não de um sistema de poder/cultura que julga conveniente assim situá-lo” (HUNT, 2010, p. 6).

Sobre as relações de poder que envolvem a sociedade contemporânea, Candau (2011) destaca que a palavra cultura apresenta uma perspectiva polissêmica. No senso comum, é utilizada como um modo de distinguir sujeitos cultos de sujeitos incultos. Porém na abordagem defende a cultura em uma compreensão de que se forma a partir da interação entre os homens e o contexto em que vivem, suas crenças e seus valores, o modo como se posicionam no mundo.

Considerando que a literatura é uma manifestação artística, forma de expressão de sentimentos, reflexo da realidade e da imaginação, existiria na literatura um espaço para as manifestações da criança?

Na sequência, buscaremos demonstrar em qual contexto surgiu a literatura infantil e sobre o espaço que foi concedido a estes leitores. Problematizaremos sobre a inexperiência da criança leitora e a posição do adulto enquanto autoridade para definir a literatura adequada ao público infantil.

3.2 AVENTURAS DO LEITOR INEXPERIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta subseção, buscaremos apresentar algumas definições sobre a compreensão do que seria a Literatura Infantil à luz de diferentes pesquisadores. Evidenciando sobre consequências da postura do adulto diante do entendimento de que é detentor de maior conhecimento considerando a inexperiência da criança leitora. Refletindo sobre a compreensão de que os parâmetros da Literatura adulta poderiam ser também aplicados à Literatura ofertada para a criança, uma vez que a cultura infantil é permeada por especificidades que se diferem do mundo adulto. Debateremos sobre o apequenamento

⁵ Neste sentido, referindo-se a Luís Vaz de Camões, cuja naturalidade estima-se que seja Lisboa ou Coimbra, nasceu entre os anos de 1524 e 1525, foi soldado, integrante do exército da Coroa Portuguesa. Em 1570 em Lisboa, tendo o apoio financeiro de D. Sebastião, publica *Os Lusíadas*. Embora demonstrasse sensibilidade para escrever sobre questões relacionadas aos comportamentos humanos, fossem amorosos ou existenciais. Faleceu em 10 de junho de 1580 em absoluta miséria. Atualmente é reconhecido como o maior escritor no período do Classicismo, e um dos maiores nomes da poesia portuguesa.

aplicado à Literatura Infantil, buscando atrair a atenção e facilitar a compreensão do leitor inexperiente.

De acordo com Coelho (2000), Literatura Infantil é Arte, caracteriza-se por um fenômeno criativo de representação do mundo e de todos os seus elementos. É uma expressão de vida por meio da palavra. Deste modo, pensar na proposição de atividades relacionadas à Literatura, no contexto da Educação Infantil, requer dos educadores a valorização dos sujeitos infantis. Se a Literatura é uma representação de mundo, convém pensar sobre a cultura infantil.

Considerando as concepções de Meireles (2016), não é possível classificar com exatidão a Literatura Infantil. A delimitação deveria ocorrer a partir das preferências da criança. Isto posto, Literatura Infantil não pode ser considerada a partir dos escritos destinados para as crianças, mas como aquilo com que se identificam. “Não haveria, pois, uma Literatura Infantil *a priori*, mas *a posteriori*” (MEIRELES, 2016, p.15, grifos da autora). Porém, adiante, alerta que a questão não seria de classificar o que é Literatura Infantil, visto que para a pesquisadora, a Literatura é única. Mas ao referir-se à obra literária, explica que nem tudo o que está escrito poderia ser considerado como Literatura, isto se referindo ao caráter simplista com que certos escritos se apresentam.

O pensamento exposto por Meireles (2016) vem ao encontro do que Parreiras (2012) defendeu ao afirmar que nem todo o texto pode ser reputado como Literatura, isto porque, de acordo com a estudiosa, há uma espécie de encantamento promovido pelas palavras e imagens contidas na obra, referindo neste caso a Literatura propriamente dita. Além de outros aspectos destacados.

[...] o uso de figuras de linguagem, como as metáforas, de linguagem poética, de coisas subentendidas, de ludicidade, de duplo sentido, de repetições. Ou o texto deve ser sonoro, com musicalidade, com ritmo. Nem tudo está óbvio, nem tudo é linear na Literatura. Se estiver tudo dito, escrito, contado no texto, é uma história, um relato sem característica literária: os desenhos se repetem, os conteúdos dos textos não acrescentam algo de diferente (PARREIRAS, 2012, p. 108).

A partir das pesquisas realizadas por Coelho (2000), entende-se que de forma corriqueira, atribui-se à Literatura Infantil a caracterização por livros coloridos, pensados como oportunidade de prazer e distração. Para a autora, é esta concepção, arraigada no senso comum, a responsável pela não valorização da Literatura Infantil, tomada por muitos como algo menor. Neste sentido, somos conduzidas à percepção de que as possibilidades da Literatura Infantil são menosprezadas, assim como a ideia acerca do leitor inexperiente, o qual

é compreendido como alguém incapaz. Deste modo, a falta de perspectiva acaba por ceifar a possibilidade de desenvolvimento da subjetividade do sujeito, não favorecendo o protagonismo infantil.

Considerando os estudos apresentados por Oliveira A. (2010), a Literatura tem o papel de incitar a imaginação e libertar os sentimentos. Acrescenta que quando as crianças interagem com obras literárias, acabam identificando-se com as temáticas abordadas e isto gera questionamentos, a partir da leitura realizada por ela ou pelo professor. A estudiosa entende que a leitura não deve apresentar um caráter utilitário, servindo como um instrumento de informação de conteúdos, mas como um modo de apropriação pelo próprio sujeito. Destaca a estudiosa que “a Literatura Infantil está vinculada ao belo, ao prazer, ao lúdico, e nela a preocupação com o ensinar não deve ter vinculação com o dever ser, mas com o sensorial e o emocional” (A. OLIVEIRA, 2010, p. 45).

Ao considerarmos a pesquisa realizada por H. Santos (2014), a Literatura oferece contribuições significativas no que diz respeito à representação da realidade. De acordo com a autora, a Literatura ainda pode ampliar a compreensão de mundo, tornando a racionalidade mais complexa. Esta análise nos faz pensar sobre a pertinência destas experiências na Educação Infantil, na qual as crianças estão formando a personalidade.

Este pensamento apresenta compatibilidade com as defesas presentes no Parecer CNE/CEB n. 20/2009, uma vez que, o mesmo compreende a importância das interações entre os sujeitos e com os elementos culturais, como favorável à formação da personalidade das crianças. Deste modo, é possível pensarmos que as aprendizagens a partir do contato com a Literatura ultrapassam aquelas limitadas à transmissão do conhecimento para interferir no modo de pensar e agir das crianças pequenas.

Assim, a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa. Isso por que, na realização de tarefas diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO n.20, 2009).

Pensar na historicidade da Literatura Infantil, segundo Colomer (2003), é considerar a relação com a transformação dos Contos de Fadas em algo mais moderno. Exemplifica que no século VI os textos restringiam-se ao caráter didático e moralizante. Os livros desta época

eram antecessores à Literatura Infantil, semelhantes no sentido de dirigirem-se às crianças, contudo não apresentavam qualidades de textos literários.

Durante a década de 60, de acordo com Colomer (2003), surgiram novos conceitos sobre o que seria Literatura. Emergia nesta época, a partir das teorias estruturalistas⁶, e dos ideais dos formalistas russos⁷, o estabelecimento de uma ciência literária. A Literatura passava a ser caracterizada por uma linguagem poética e por demarcações linguísticas que caracterizassem sua literariedade.

No que diz respeito à caracterização de textos literários para criança, Colomer (2003) exemplifica a partir das experiências da Catalunha, que houve um grande impasse desde o seu surgimento. Alguns críticos consideravam que os textos infantis deveriam seguir as caracterizações literárias das produções destinadas para os adultos, enquanto outros estudiosos entendiam que visando uma maior compreensão e considerando que este leitor era menos experiente – avaliando a óbvia imaturidade – seriam necessários certos ajustes. Esta última concepção resultou em críticas, devido à simplificação das obras, redundando em livros adaptados para este público.

No século XIX, na Europa, de acordo com as pesquisas de Chartier (1999), devido à obrigatoriedade da escolarização, independentemente de classe social, surgia uma nova categoria de leitores, referindo-se aos operários, as crianças e às mulheres. Deste modo, a Literatura era entendida como parte integrante do processo de alfabetização. Partilhando desta percepção, Colomer (2003) destaca que as cartilhas, antologias e livros didáticos eram a Literatura produzida para as crianças daquela época.

Oliveira A. (2010) explica que entre o final do século XIX e o início do século XX, discursos existentes aqui no Brasil, referentes à Literatura Infantil foram produzidos em forma de prefácio, cuja apresentação dava-se a partir de prólogos. Estas exposições não eram destinadas as crianças. Os discursos eram elaborados para os pais e educadores. Explica o pesquisador: “[...] observa-se a exaltação de características “literárias” em função das necessidades educativas que se consideravam adequadas para a formação (moral) do leitor” (OLIVEIRA A., 2010, p. 328).

De acordo com os estudos de Oliveira F. (2015), até a década de 70, aqui no Brasil, a produção referente à Literatura Infantil era desenvolvida sob a tutela da escola, atendendo as necessidades do ensino. Nos últimos 30 anos, deu-se início a uma tentativa de compreensão

⁶ A teoria estruturalista é conceituada a partir da percepção do vínculo entre a linguagem e a subjetividade humana. Esta teoria aborta a ideia de que há ingenuidade na proposição de textos literários.

⁷ Os formalistas russos eram integrantes de um movimento que pensava que Literatura deveria ser considerada a partir do uso de uma linguagem característica, utilizando um modo mais rebuscado do que o usado no cotidiano.

sobre aspectos relacionados à Literatura Infantil. Iniciava-se uma percepção voltada para a literariedade opondo-se à ideia estabelecida da utilização da Literatura na perspectiva didatista, ou seja, com finalidades utilitárias. Segundo o pesquisador, a partir de 1980 promoveram-se, no âmbito brasileiro, discussões sobre as novas possibilidades da Literatura Infantil onde passaram a ser objeto de estudo nos cursos de graduação e pós-graduação das universidades.

No tocante aos textos elaborados para o público infantil, Colomer (2003), fazendo uma crítica com relação aos papéis sociais dos homens, mulheres e crianças daquela época, afirma que os livros carregavam a concepção Vitoriana. O romance era considerado como uma leitura vinculada às experiências familiares, um gênero menos valoroso, assim mais apropriado para mulheres e crianças. A fantasia, por sua vez, julgada como algo adequado ao público infantil e povos primitivos, visto que era tomada como trivial, indigna de importância. Já a poesia e o drama eram estimados como gêneros de excelência literária, assim destinado aos homens os quais exerciam lideranças sociais e políticas. Em contraponto, a pesquisadora afirma que atualmente a Literatura - Infantil e Juvenil - passou a ser integrada pelo realismo, enquanto a fantasia, um gênero a constituir a Literatura direcionada para os adultos.

O papel das bibliotecárias na década de 70, de acordo com Colomer (2003), era fundamental para a constituição de bibliotecas voltadas para este público. Estas profissionais observaram as preferências que as crianças demonstravam e relacionaram às faixas etárias.

A partir da Segunda Guerra Mundial, conforme Colomer (2003) o crescimento contínuo das bibliotecas públicas tornou-se um fenômeno observado em todos os países. Concomitante a esta característica, observa-se a reflexão e avaliação sobre as obras infantis, nos mais diversos aspectos. A pesquisadora destaca:

[...] a jornalista judia-alemã de nacionalidade americana Jella Lepman, vítima do nazismo, criou a biblioteca internacional da juventude de Munique, em 1949 financiada pela Fundação *Rockefeller* e pela *American Library Association* (Associação Americana de Bibliotecas), biblioteca essa que chegou a ser o maior centro de documentação e promoção da pesquisa internacional sobre a Literatura para crianças e jovens (COLOMER, 2003, p. 25).

Ao pensar no estabelecimento de critérios para a definição de avaliação de livros elaborados para o público infantil e juvenil, Colomer (2003), destaca que a classe de críticos dividiu-se em dois grupos. O primeiro baseou-se em suas experiências enquanto adultos e elaborou uma estrutura hierárquica e um *corpus* canônico tal qual os critérios utilizados para classificar os livros literários adultos de maior qualidade. O segundo grupo, por sua vez,

considerou que era preciso avaliar a faixa etária a que se destinavam as obras. Assim, solicitaram que fossem analisados os livros considerando aquilo que agradaria as crianças.

A partir das pesquisas realizadas por Hunt (2010), não é possível utilizar a Literatura adulta como parâmetro; tampouco, o gosto dos adultos em relação a livros que são escritos para crianças. A linguagem também não pode ser algo que define o que é Literatura Infantil. Assim, como não é a utilização de versos que caracterizam a poesia, trata-se de algo muito mais profundo. Normalmente, a definição de linguagem literária, equivocadamente, relaciona-se à dificuldade de compreensão.

Sobre o emprego dos parâmetros dos adultos com relação aos livros infantis, Meireles (2016) defende que sob seu julgamento, a melhor forma de perceber se o livro é ou não adequado para a criança é observando a reação diante dele. A pesquisadora afirma que, interagindo com livros, que foram escritos especialmente para a criança, e os que não foram, é possível que a reação seja surpreendente.

Esclarecendo sobre livros que seriam adequados para crianças, Parreiras (2012) ressalta que uma Literatura considerada pertinente para a criança é aquele que desperta interesse “[...] ela o manuseia, passa as folhas, toca, leva-o à boca, experimenta-o. Ou escuta o que foi lido pelo adulto e fica entretida, distrai-se. Ela se realiza como criança” (PARREIRAS, 2012, p. 112).

De acordo com os estudos de Colomer (2003), ao considerar-se a Literatura Infantil como campo específico, era atribuída a esta Literatura certa inferioridade. Estes conceitos tornaram-se mais evidentes nos anos 70, emergindo novos pressupostos teóricos sobre o assunto, nos quais a Literatura Infantil tornava-se um gênero literário. De acordo com a estudiosa, ao considerar a contemporaneidade, as discussões teóricas referentes à qualidade dos textos sofreram uma espécie de arrefecimento.

Ao considerarmos que a Literatura é uma forma de expressão humana, um espaço para o reconhecimento, não cabe ao adulto o direito de escolher o que a criança deve ler. Embora convivendo em uma mesma sociedade, com faixa etária semelhante, as pessoas nem sempre compartilham da mesma forma de compreender o mundo, assim seus gostos também podem ser diferenciados. Quando o adulto impõe certas leituras ao leitor inexperiente, ele despreza a capacidade que a criança tem de fazer escolhas por ela mesma. Neste contexto, o que poderá ser central na reflexão não é o que a criança lê, mas o objetivo com que a leitura é proposta pelo adulto. Há uma ideia do desenvolvimento da sua humanidade ou simplesmente mantê-lo entretido? Considera-se que a criança seja capaz de intervir no mundo ou pelo contrário, que ela mantenha-se entretida e alienada?

3.3 LEITURA PARA O ENTRETENIMENTO E A LEITURA LITERÁRIA

Considerando o senso comum, é possível conceber que a Literatura esteja atrelada à possibilidade de entreter, neste sentido, se estabeleceria uma relação com as mídias. Assim, poder-se-ia considerar que todas as leituras são válidas no sentido de enriquecimento da experiência humana, fazendo-se necessário uma reflexão a partir das possibilidades e intenções de cada uma.

A Literatura, de acordo com os pressupostos de Cândido (2011), tem um papel muito importante, tanto que tem inclusive integrado os currículos escolares. Os valores que a cultura estabelece como fundamentais, ou até mesmo os que considera nocivos, apresentam-se por meio da Literatura. “A Literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CÂNDIDO, 2011, p.175)”.

Uma das definições para a literariedade, de acordo com as concepções de Cechinel (2018), seria constituída a partir de uma postura de estranhamento, uma forma de desestrutura daquilo que fazemos de forma mecânica na execução das nossas atividades cotidianas. “Se, por um lado, a nossa tendência no dia a dia é lidar com os objetos de maneira habitual, inconsciente ou mesmo acelerada, por outro lado, a forma literária é aquela que nos faz frear e olhar para as coisas como se fosse pela primeira vez [...]” (CECHINEL, 2018, p. 362). Esse estranhamento não estaria limitado à forma como se apresenta a Literatura, mas seria a estranheza em relação ao objeto e não resumida aos aspectos relacionados ao uso da linguagem de forma diferenciada do uso no cotidiano.

Ao atentarmos especificamente aos aspectos formais da Literatura, Cechinel (2018) alerta que correríamos o risco de perder de vista o sentido de ser, uma vez que se reduziria a um conjunto de técnicas e métodos que, ao não estarem associados à existência dos sujeitos e à sua realidade, perdem totalmente o sentido. Deste modo o pesquisador refere-se às concepções dos formalistas russos que concentram sua atenção nas questões linguísticas, mais “[...] do que na dimensão mais imediatamente temático-política da experiência literária” (CECHINEL, 2018, p. 364).

De acordo com Bértolo (2017), a leitura hodiernamente é vista pela sociedade como algo prazeroso e fundamental, requerendo dos órgãos públicos e privados seu incentivo e promoção. Embora sejam importantes políticas públicas e outras iniciativas voltadas para esta questão, causa estranheza ao intelectual o discurso recair sobre a ação abstrata que é o ato de

ler. Segundo sua compreensão, este fator está desvinculado a qualquer critério relacionado à relevância, ou ao menos questione com qual objetivo deve ser tomada a leitura. Assim, com esta ideia, parece existir o pensamento de que o importante é ler, deixando em segundo plano reflexões sobre o conteúdo e a qualidade dos textos.

A leitura como entretenimento é o que motiva 72% dos espanhóis, de acordo com os levantamentos realizados por Bértolo (2017). O pesquisador, visando ilustrar o significado do termo, explana uma pesquisa realizada em um dicionário espanhol. Esta atitude nos despertou o interesse em pesquisar em um dicionário de língua portuguesa tal qual realizou Bértolo (2017). Assim, o dicionário Houaiss (2009) nos apresenta a seguinte definição para a palavra entreter.

1. prender, desviar a atenção de; distrair [...] 2. enganar (com astúcia, promessas, etc.) iludir [...] ter por ocupação ou distração 3. ocupar-se de maneira prazerosa (com); distrair (-se) [...] 4. ter por ocupação ou distração [...] 5. consumir (espaço de tempo, disponibilidade); ocupar, preencher [...] 6. tornar menos incômodo; aliviar [...] 7. fazer esperar, fazer demorar ou demorar-se (em algum lugar); deter (-se) [...] 8. fazer durar, manter no mesmo estado; conservar (HOUAISS, 2009).

A partir das definições identificadas no dicionário Houaiss (2009), encontramos significados bem semelhantes ao que Bértolo (2017) refere-se em seus estudos. O pesquisador analisa que a partir dos conceitos deste termo, é possível perceber que certas expressões são utilizadas no sentido de repreender a ação de ler. Nesta perspectiva, a leitura é julgada como mera distração, a qual impede a realização de coisas mais importantes como estudar, trabalhar, dentre outras. Levando-nos a considerar que ler opõe-se ao fazer, ou seja, mais aproximada da ideia de perder tempo. Quando muito, a partir da pesquisa no dicionário Houaiss (2009) nos leva a perceber que a leitura é algo suportável, porém distanciada da ideia de benéfico ou enriquecedor.

Sobre a leitura como um entretenimento, Hunt (2010), aproxima-se dos conceitos de Bértolo (2017), quando afirma que o simples entreter, possivelmente é algo que escapou às intenções do próprio autor. A função da história deve ser a de conhecer o mundo.

Tomando outros prismas em relação à Literatura para o entretenimento, Diogo (2014) destaca que o principal fator responsável pela origem da Literatura para o entretenimento seria o atendimento das necessidades do mercado. Assim, o livro resumir-se-ia a uma mercadoria. Justificando a apresentação a partir de uma linguagem mais popularizada, atendendo a diferentes níveis de compreensão.

A partir de uma análise em Diogo (2014), é possível estabelecer uma relação ao pensamento de Chauí (2001), quando esta relata sobre a indústria cultural. A pesquisadora explica que há uma preocupação central no sentido de agradar o leitor/consumidor, assim, evita-se “[...] fazê-lo pensar, fazê-lo ter informações novas que o perturbem, mas deve devolver-lhe com nova aparência, o que ele já sabe, já viu, já fez” (CHAUÍ, 2001, p. 330). Acrescenta que nas obras consideradas como de arte ou pensamento, ao exigir sensibilidade, competências imaginativas e reflexivas poderiam não ser tão atrativas aos leitores/consumidores. Logo não gerariam lucros e desinteressariam ao mercado. Para a estudiosa, massificar a cultura significa banalização da arte, dos conhecimentos e do intelecto.

Considerando os estudos apresentados por Hunt (2010), este afirma que quando a leitura é significativa, aprende-se sobre gramática, sobre a realidade e a ficção. Nelas, o comportamento dos personagens poderá ser rejeitado ou incorporado pelo leitor. Salienta que são justamente os aspectos implícitos que farão com que o texto se torne um agente socializador.

De acordo com as provocações de Bértolo (2017), se ler for compreendido como mero entretenimento, qual seria o critério a ser utilizado? Toda a leitura seria válida? O pesquisador alerta que o ruim de não se ter critérios é que “[...] na verdade ele acoberta não é que tudo vale o mesmo, mas que o que mais vale, na realidade, é o que mais se faz valer [...]. Entreter-se esconderia, assim, sua verdadeira face: a aceitação dos valores dominantes” (BÉRTOLO, 2017, p. 68).

Oliveira A. (2010) defende que a Literatura Infantil foi incorporada e elevada ao patamar de arte, visto que, na contemporaneidade, o âmbito das artes foi alargado abarcando manifestações emergentes. Deste modo, embora seja reconhecido o poder formativo decorrente da Literatura Infantil, não pode ser resumida ao caráter didatizante, que, historicamente, a escola tentou impor.

Os temas propostos no âmbito escolar, muitas vezes, renegam a criança enquanto um ser capaz de tratar de assuntos da realidade. Deste modo, “[...] censura temas que considera delicados, polêmicos, perigosos, ousados, promove assepsia temática e seu diálogo com a Literatura coíbe a discussão de enigmas da existência humana e da complexidade das relações sociais” (OLIVEIRA A., 2010, p. 42). Nesta perspectiva, somos conduzidos a pensar sobre a importância de leituras que provoquem a criança a expressar-se, que possibilitem a demonstração dos sentimentos. Estas manifestações poderão fazer com que, em uma relação entre as crianças o texto e o educador, possa haver um espaço de liberdade que possibilite

dialogar sobre assuntos relacionados a experiência de viver. Permitindo à criança expor suas angústias

Pode ser considerado comum a propagação por parte das mídias de leituras como fonte de prazer, de acordo com Carvalho e Baroukh (2018), como se a leitura tivesse a obrigação de ser algo prazeroso. As pesquisadoras afirmam que essa ideia pode ser nociva ao leitor com menos experiência, visto que poderá causar-lhe decepção.

A ideia de que ler é sempre prazeroso esconde uma série de aproximações distintas com a leitura, e pode dar a impressão de que ler é sempre fácil – é rápido, gostoso como comer um chocolate ou voar num balanço -, quando nem sempre é assim. Mesmo voar em um balanço requer esforço, aprendizado, conquista de habilidades. O leitor em formação pode se sentir enganado, ao encontrar algo diferente do prazer imediato ao abrir um livro. Pode se sentir ludibriado e querer desistir da leitura que não lhe ofereceu o prometido e conhecido prazer (CARVALHO; BAROUKH, 2018, p. 108).

De acordo com a compreensão de Carvalho e Baroukh (2018) a Literatura nem sempre proporciona conforto, muitas vezes a proposta é exatamente o contrário. É confrontar, desafiar o leitor, propor novas formas de ver, de experimentar as agruras do mundo. As estudiosas ainda salientam que um texto poderá gerar no leitor um estado de conflito a ponto de este leitor abandonar a leitura, ao passo que outra que imponha um desafio de compreensão poderá causar orgulho ao considerá-lo pela conquista da superação.

Argumenta Bértolo (2017) que a leitura favorece conhecer realidades além das possibilidades que a vida cotidiana nos ofereceria. Para o pesquisador, esta experiência está muito além daquelas informações relacionadas às dimensões geográficas e culturais dos diferentes povos; mas, principalmente, no conhecimento da diversidade das experiências humanas. A leitura proporciona o desenvolvimento da abstração, aproximando-se dos mecanismos utilizados pelas mídias audiovisuais.

Na Literatura para o entretenimento, evidencia-se a preocupação em favorecer uma relação de proximidade entre o autor e o leitor. Havendo uma ideia de promover “[...] a tensão, o clímax, o desfecho, a catarse, que são ligados por ganchos, e uma clara herança do romance-folhetim, que permeia a maioria das formas derivadas da leitura de entretenimento, como os romances policiais, as histórias em quadrinhos, entre outras [...]” (DIOGO, 2014, p. 20).

A leitura de ficção é fundamentalmente um conhecimento virtual, de acordo com as argumentações de Bértolo (2017), isto ocorre de forma a somar-se às recordações. Assim,

para o pesquisador, o conhecimento proporcionado pela leitura nada mais é do que pseudoconhecimento, um conhecimento brando, o qual se confunde com o real conhecimento.

Confusão que culmina narrativamente na loucura de Dom Quixote ou na cegueira afetiva de Emma Bovary. Um conhecer virtual que pode provocar turbulências no processo de “retorno ao real”. Transtornos que sem o nível literário das obras citadas também abordou o dramaturgo Jacinto Benavente em sua obra *O homem que aprendeu tudo nos livros* (BÉRTOLO, 2017, p. 69-70).

De acordo com a Secretaria de Educação Básica (2016)⁸, considerando a intenção em oferecer livros com qualidade literária para a criança da Educação Infantil, é preciso avaliar a qualidade textual, observável no que trata dos princípios éticos, estéticos e literários. Também, verificar a forma como estão estruturadas as histórias, nos aspectos poéticos ou imagéticos, na escolha de um vocabulário que valorize e alargue o repertório da criança. Verificar a qualidade temática a qual é manifestada pela diversidade, na forma de abordagem dos temas, na capacidade de atender aos anseios da criança. Além disso, analisar a facilidade em adequar-se às diferentes realidades sociais e culturais e aos saberes das realidades infantis. Por fim, deter-se também na qualidade gráfica, a qual seja capaz de provocar a curiosidade da criança, promovendo a relação do livro com o leitor. Diz respeito às percepções estéticas, a forma como as ilustrações são apresentadas e o modo como se articulam com a linguagem verbal. Facilitando assim a inserção da criança no mundo letrado.

Por meio da Literatura, segundo Abramovich (1997), é possível realizar descobertas sobre diferentes lugares, tempos, outros modos de agir, outras formas de ser, regras diferentes das que está acostumado a defrontar-se, éticas distintas, outras formas de perceber o mundo. Propicia conhecer as coisas de uma forma natural e correlacionada. A pesquisadora ainda acrescenta que os livros, quando apresentados à criança na mais tenra idade, naturalmente a levará a desenvolver o gosto pela leitura, e assim aumentará as chances de tornar-se um adulto leitor. Desenvolvendo desde pequena, competências crítico-reflexivas.

Como vimos, a Literatura proposta às crianças, muitas vezes, acaba por subestimar a capacidade de interação desta com o mundo. O adulto exercendo uma posição de autoridade de modo equivocado, pensa que pode utilizar os seus parâmetros pessoais para julgar o que é adequado ou não para a criança. Há neste sentido, um desprezo às capacidades das crianças, cujas culturas diferem do mundo adulto. Deste modo, não é possível que compreendam o

⁸ Pesquisamos e na atualidade não encontramos registros que indiquem a constituição de obras referentes à Literatura e/ou a escrita na Educação Infantil considerando estes órgãos educacionais.

mundo da mesma forma, e que é a partir da percepção da diferença com o outro que a criança constrói a sua identidade. Nesta perspectiva, a interpretação não é algo a ser julgado como correto ou incorreto, é uma forma diferente de compreender o mundo, legitimado pela própria cultura.

3.4 O VALOR SIMBÓLICO DA LEITURA

Na atualidade, falar da importância de ler é algo que se tornou vulgarizado, seja considerando o cenário educacional ou o discurso de autoridades relacionadas à área. Esta defesa, geralmente não considera a valorização da leitura adjacente a uma análise mais aprofundada no que diz respeito à qualidade e suas finalidades. “Ler por ler. É como se a leitura fosse uma virtude, bondade inata e proteica, que, como o rei Midas, enriquece todos aqueles que entram em relação com ela” (BÉRTOLO, 2017, p. 65). Como se o simples contato com a leitura por si já garantisse a sabedoria, deste modo, buscamos discutir sobre o que representa a leitura. Toda a Literatura favorece a imaginação, a subjetividade? Ou podemos considerar que ela também é capaz de contribuir de modo a aprisionar o sujeito?

A partir das proposições de Robledo (2019), há pouco mais de duas décadas a promoção da leitura na Colômbia era baseada na intuição. Com o passar dos tempos, tomou outra perspectiva, sendo que na contemporaneidade tomou um caráter mais político e estratégico. Assim foi ampliando o campo, explorando prismas que revelavam as desigualdades e a violência. Também foi se descobrindo as variadas formas de ler assim como os diversos leitores.

De acordo com as explanações de Bértolo (2017) a leitura na atualidade é concebida como algo prazeroso e importante. Para o filósofo, embora se valorize a leitura, esta é proclamada no seu sentido abstrato.

Apesar de podermos considerar a relevância da Literatura enquanto portadora de “[...] pautas para o conhecimento dos mecanismos das relações humanas, a criação, manipulação e uso dos sentimentos, ou para a análise das relações de poder em uma sociedade” (BÉRTOLO, 2017, p. 70) não é possível aferir que todas as Literaturas contribuam com estas finalidades. Diante desta afirmação destaca que um discurso em defesa da leitura sem critérios é uma irresponsabilidade.

Ao fundamentar sua análise enfocando o século XVIII, Chartier (1999) observa que o livro, naquela época, quando ilustrado, aparece como um objeto de privilégio e honra. O intelectual em suas observações a partir de fotografias, afirma que é possível verificar que os

presidentes da República utilizavam de livros e assemelhavam-se à imponência do Antigo Regime⁹. Em suas reflexões, ilustra que o livro buscava defender uma imagem de sujeito esclarecido e detentor de grandes saberes.

Na contemporaneidade, é possível observar uma evolução no que diz respeito aos estudos no terreno da psicologia, na qual são valorizados os “[...] processos cognitivos e individuais, passando por um intercâmbio de sentidos, até chegar a uma concepção de leitura e de escrita como práticas sociais e culturais, que são, atualmente, um direito do cidadão” (ROBLEDO, 2019, p. 28).

Ao refletirmos sobre o significado abstrato do ato de ler, podemos analisar a partir das proposições de Manguel (2017), que explica que desde o surgimento das primeiras civilizações letradas, a imagem do leitor é concebida como algo que remete ao poder e ao privilégio. Isto porque somente as classes mais favorecidas tinham acesso à escola e assim, possibilidades de ler um livro do modo convencional.

Na atualidade, pode-se afirmar a partir do que expõe Robledo (2019), que a promoção da leitura tem se configurado como um modo de intervenção social e cultural. Converte-se em um engajamento político que visa refletir sobre a possibilidade de criação de sentidos e criticidade. Segundo a pesquisadora, esta visão poderá modificar o sujeito e também a sociedade.

A explanação apresentada por Robledo (2019) reitera a validade da leitura como um modo de interposição sociocultural. A pesquisadora destaca que é importante diferenciar, promover a Literatura de conceitos mais relacionados à animação.

A promoção é considerada um campo mais amplo, que envolve estratégias e ações de tipo político, econômico, administrativo, ao passo que a animação se relaciona diretamente com os materiais: “animar”, “dar ânimo”, “dar alma”. Isto é, dar vida. Quem anima traz um sopro de vida aos livros, mas também anima o leitor a estabelecer uma relação mais pessoal com os materiais de leitura. A animação requer um mediador e existe uma arte neste ofício, muito relacionada com as artes interpretativas (ROBLEDO, 2019, p. 28)

Enquanto educadoras, precisamos refletir sobre os livros que são oferecidos às crianças. Com a ideia de atrair o consumo a partir da oferta de ensino de boas maneiras, são propostos Literaturas “[...] que ensinam a dizer ‘muito obrigado!’, a escovar os dentes, a lavar

⁹ Referindo-se nesse caso ao sistema político e social da França, anterior a Revolução Francesa. Considerando este sistema, a sociedade era formada a partir das seguintes representações: igreja, nobreza e burguesia. Em lugar de destaque estava o rei o qual comandava legitimado pela Teoria do Direito Divino, assim sendo, em princípio compreendido a partir da aprovação de Deus.

as mãos e a ser gentil com as outras pessoas, [...]. Será que as crianças precisam mesmo de livros para aprender essas coisas? Será que isso é o melhor que os livros podem oferecer à infância?” (FARIAS; RENÓ; MEDINA, 2018, p. 59). Com este entendimento a compreensão do livro restringir-se-ia à ideia de subserviência, garantir a aceitação incondicional às regras. Algo que impõe limitações e padroniza comportamentos, quando na verdade, na maioria das vezes, pelo menos nos discursos em defesa da Literatura, o que se preza é o despertar da imaginação e incentivo à liberdade dos pensamentos.

Ao considerarmos as exposições de Bértolo (2017), a Literatura é comumente propagada como uma forma de aquisição da cultura. Esta é uma motivação com a qual 5,7% dos espanhóis justificam os motivos que lhe conduzem à leitura. Porém, o intelectual explica sobre o significado da palavra cultura. Esclarece que em sua origem, fazia referência ao plantio e à criação de animais. Com o tempo, passou a relacionar-se com a inteligência e mais tarde com o domínio do capital. Argumenta que, pensar a interação do leitor inexperiente com o texto, com o objetivo de adquirir cultura é um grande equívoco.

Conforme Chartier (1999) analisa, no tocante aos séculos XVI ao XIX, havia uma relação de poder que envolvia a postura do leitor. Afirma que era exigido um completo silêncio nas bibliotecas das universidades durante a Idade Média, evidenciando uma forma de controle. As atividades de leitura não deveriam ser desenvolvidas em ambientes reputados como mundanos, tais como bares e casas de jogos, porque a leitura era valorizada como algo superior.

A partir do século XVIII, contudo, de acordo com os estudos de Chartier (1999), pode-se perceber uma maior libertação do leitor. Neste período, surgem as representações de imagens do que denomina “[...] leitor da natureza, o leitor que lê andando, que lê na cama, enquanto, ao menos na iconografia conhecida [...]” (CHARTIER, 1999, p. 78-79). De acordo com o historiador, nos séculos que antecederam, os leitores realizavam a leitura em seus gabinetes, em locais com privacidade, com o corpo praticamente inerte.

Conforme as exposições apresentadas por Chartier (1999), os leitores ao longo dos anos foram mudando os seus comportamentos. Primeiramente o solitário, o qual sob seu julgamento representava uma versão romântica do ato de ler. Posteriormente, com o advento da invenção dos jornais, as pessoas passam a apresentar uma postura mais livre, sendo fácil de dobrá-los e levá-los para onde quisesse, desfrutando dos espaços públicos, onde outros leitores realizavam a atividade.

A partir das pesquisas realizadas por Bajour (2012), estabelecendo um comparativo com os dias atuais enfatiza que devido às desigualdades sociais, na maior parte dos casos a

leitura não ocorre de forma reservada, solitária, visto que comumente os espaços são compartilhados. Outro empecilho seria certo preconceito relacionado ao sujeito que se isola para realizar a leitura, parecendo mais uma perda de tempo, um modo de deixar de viver.

De acordo com as percepções de Fonseca (2012), o livro transmite a ideia de que seu portador é detentor de saberes. Assim, confirma o valor intrínseco do livro e valoriza a leitura enquanto um valor simbólico, reconhecido inclusive por quem não desenvolveu o conhecimento de decodificação alfabética do texto.

Seja um adolescente, que passa um tempo juntando dinheiro e sai orgulhoso de uma livraria com suas novas aquisições, seja uma criança que olha admirada para as páginas de um livro mesmo antes de saber ler, um solitário que faz do livro sua companhia ou um pai analfabeto que compra uma coleção para seus filhos – ele não sabe ler convencionalmente, mas sabe que ler é importante. O livro nos empresta uma imagem de cultura, conhecimento, respeitabilidade (FONSECA, 2012, p. 18).

É possível que muitos dos leitores já tenham ouvido alguma vez uma fala “Chega de tanto ler! Feche esse livro e vá viver!” (MANGUEL, 2017, p. 113). Evidenciando que a leitura muitas vezes é percebida como uma alienação ao mundo real, enquanto poderia ser exatamente o oposto, uma vez que ali, a vida encontra o seu sentido.

Podemos pensar na imagem do louco dos livros. “O Louco dos Livros é, entre outras coisas, o leitor onívoro que confunde o acúmulo de livros com aquisição de conhecimento, e que termina convencido de que os eventos narrados entre uma capa e outra são os eventos do mundo real” (MANGUEL, 2017, p. 114). As pessoas que não gostam de ler ou não veem importância, consideram que a dedicação do tempo à leitura pode representar algo doentio.

Em contrapartida, Gomes (2012) provoca-nos ao defender que pensar em motivos para não ler é algo que iria requerer grande esforço, visto que ler é uma ação valorizada pela nossa cultura. Salienta porém, que o valor atribuído à leitura é algo modificado considerando aspectos tais como “classe social, escolaridade, faixa etária, época e contexto social, inovações tecnológicas e formação cultural da família, principalmente” (GOMES, 2012, p. 50).

Defendendo a Literatura, enquanto um direito humano, Cândido (2011) explana que nos dias atuais, de modo geral, pode-se afirmar que houve uma grande evolução na consciência coletiva a respeito dos direitos. Inclusive, certas atrocidades embora possam ocorrer, já não mais são elogiosas. Acrescenta, “[...] acho que isso é um sinal favorável, pois se o mal é praticado, mas não proclamado, quer dizer que o homem não o acha mais natural” (CÂNDIDO, 2011, p. 171).

Nesta perspectiva, Cândido (2011) considera que há reconhecimento no que diz respeito à igualdade de direitos, porém, centraliza-se o pensamento em relação a bens que se relacionam diretamente à subsistência, tais como moradia, alimentação, saúde e educação. “Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven?” (CÂNDIDO, 2011, p. 172). Neste sentido, fica evidente que há concepção de que as necessidades entre as classes são diferentes. No entanto, neste contexto, seria possível proclamar a igualdade de direitos?

De acordo com por Chartier, enquanto na atualidade a redução do número de leitores é objeto de atenção dos educadores e dos órgãos públicos, na Europa, durante o século XIX, é destacado pela ocorrência exatamente do inverso. Havia uma preocupação com a grande quantidade de leitores emergentes. O filósofo destaca que o Estado visava à imposição de uma educação coletiva, sobre a qual ambicionava exercer o controle. Porém, os livros constituíam uma ameaça no sentido de transgredir estes planos. Havia a possibilidade de que devido à popularização da leitura e o acesso à escrita, a população se tornasse demasiadamente estudiosa. Esse novo comportamento poderia trazer consequências econômicas e sob o olhar dos poderosos, estabelecia-se uma desorganização social. Poderia ocasionar prejuízos no que diz respeito à mão de obra utilizada na terra e nas manufaturas, em decorrência, as pessoas poderiam almejar funções mais burocráticas e intelectualizadas.

A leitura constituía e talvez ainda hoje seja percebida como uma ameaça aos detentores do poder. Neste sentido, nos amparamos em Chartier (1999) ao argumentar sobre as intervenções da igreja na leitura realizada pelas mulheres, mesmo dos livros sagrados. “Poder-se-ia comparar esta obsessão com o medo que a igreja sentia diante da leitura da Bíblia por todos os cristãos” (CHARTIER, 1999, p. 109). Segundo o historiador, embora Lutero, em 1520 tenha disseminado cópias da Bíblia traduzidas para o idioma alemão, esta atitude acaba lhe causando preocupação ao dar-se por conta das possíveis interpretações. Esta preocupação de acordo com o pesquisador resulta no regresso do catecismo e a necessidade dos ensinamentos por um pastor, de modo a conduzir a uma suposta interpretação correta.

De acordo com Chartier (1999), graças à invenção de Gutenberg e posteriormente, situando no século XIX, por meio da industrialização das operações gráfica e no século XX aos livros conhecidos como livros de bolso, houve uma maior disseminação da leitura. “[...] a ideia da proliferação das leituras incontroladas anda de mãos dadas com a da multiplicação dos leitores incontroláveis” (CHARTIER, 1999, p. 110).

No século XXI, nem todos os sujeitos tiveram acesso à leitura, embora atualmente, a

partir das políticas públicas¹⁰ exista uma maior preocupação com esta questão. Considerando os contextos escolares, por vezes, os educadores, mediadores, promovem a leitura ainda no seu sentido abstrato, sem uma reflexão mais aprofundada acerca do conteúdo de tais produções. Como se todas as leituras tivessem o mesmo valor, no sentido de favorecer o desenvolvimento das capacidades humanas.

Ao considerarmos os séculos que antecederam a contemporaneidade, podemos afirmar que a infância daquela época difere-se da que convivemos na atualidade. A esta concepção podemos atribuir as mudanças nos costumes e artefatos que vão transformando a cultura em uma relação de constante permutação. Se considerarmos na atualidade as crianças como sujeitos sociais e históricos é necessário que a nossa postura enquanto educadoras seja condizente com esta visão, do contrário, nossos discursos tornam-se vazios e contraditórios.

¹⁰ Como políticas públicas voltadas para o fomento da Literatura, no Brasil, podemos destacar: PNLD Literário (Programa Nacional do Livro Didático) o qual refere-se a oferta de obras literárias para as instituições escolares, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e Ensino Médio. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. PNLE (Política Nacional de Leitura e Escrita) configura-se como estratégia permanente de promoção do livro, da leitura, da escrita, da Literatura e das bibliotecas de acesso público no Brasil. Foi instituída a partir da sanção da Lei nº 13.696/2018 em 13 de julho de 2018. PNLL (Programa Nacional do Livro e Leitura) este programa apresenta diretrizes básicas que visam garantir a democratização do acesso a Literatura, a valorização da leitura e fortalecer a produção literária. Promulgada a partir da Lei nº 13.696/2018.

4 CULTURAS DE INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E LITERATURA INFANTIL

Somos sujeitos históricos e culturais, inconformados com a nossa realidade, buscando descobrir o mundo e a nós mesmos. Em relação à criança, o processo não é diferente. Não foram somente as crianças, que ao longo dos séculos, foram modificando seu comportamento, mas, principalmente, o olhar do adulto que permitiu a percepção como sujeito cultural.

A Literatura em algumas situações é compreendida como algo a ser consumido. Com este entendimento, também Lajolo e Zilberman (2007) apontam, que na conjuntura nacional, desde o seu surgimento, a Literatura Infantil foi proposta como mercadoria. Expõem ainda que a relação com a escola é algo bastante longo, uma vez que se apresenta a partir da escrita. Tornava-se necessário que as crianças fossem alfabetizadas, sendo resumido pelas estudiosas como “a habilitação da criança para o consumo de obras impressas” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 17). Neste contexto, além de instrumentalizar a criança no que diz respeito à decodificação coube à escola oportunizar o uso da Literatura.

Ao referir-se sobre o período medieval, Azevedo (2001) destaca que, durante a noite, as crianças abancavam-se próximo dos adultos e compartilhavam da audição das mesmas histórias, confraternizações, e possivelmente de angústias semelhantes àquelas que habitavam o pensamento dos adultos. Embora possivelmente as crianças já não vivenciassem este período do mesmo modo, devido a questões econômicas, por exemplo, estes aspectos nos conduzem à percepção de que a infância não era reconhecida. O estudioso alerta para os dias atuais, em que a infância não é vivenciada da mesma forma, levando-nos a concluir que o adequado seria considerá-la no plural.

Se examinarmos a vida da criança pobre, habitante de uma favela, hoje, encontraremos situação similar. Num outro extremo, em nosso período histórico e em certas camadas sociais, podem ser encontrados jovens com mais de vinte anos de idade sem noção do que seja o trabalho ou o exercício da cidadania (AZEVEDO, 2001, p. 6).

Considerando os levantamentos realizados por Azevedo (2001), no tocante as diferentes formas de vivenciar a infância, consideramos oportunas as colocações expostas por Salles e Faria (2012). De acordo com as intelectuais, a história de vida das crianças é algo que depende, principalmente, do contexto em que está inserida.

Uma história pessoal que vai se fazendo na cultura familiar e que se define em função da classe social de sua família, do espaço geográfico que habita, do seu sexo, do seu pertencimento étnico racial, das especificidades de seu desenvolvimento e das vivências socioculturais que têm em função destes fatores (SALLES; FARIA, 2012, p. 57).

As pesquisadoras Salles e Faria (2012) ainda acrescentam que esta trajetória de vida também é permeada pelo compartilhamento de experiências com os seus pares, que, ao passo que participam de uma cultura, também a produzem. Resultando, assim, em uma cultura de infância, a qual é formada por “[...] ideias, valores, códigos próprios, formas específicas de compreensão da realidade, que lhe permitem não apenas reproduzir o mundo adulto, mas ressignificá-lo e reinventá-lo” (SALLES; FARIA, 2012, p. 57). Neste sentido, pensamos que considerar a Literatura a partir dos critérios dos adultos é algo realmente incoerente. A Literatura pode sim, ser uma forma de interpretação e ressignificação do mundo à luz das culturas de infância.

Refletindo acerca das diferentes culturas, Silva (2011) nos provoca a pensar sobre as relações de poder que permeiam a cultura. Compreendendo este campo como algo amplo, não somente entre adultos e crianças, mas considerando as diferentes linguagens, crenças e costumes, partilhadas por pessoas de todas as idades. Deste modo, define “[...] multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo” (SILVA, 2011, p. 85). Esta afirmação enfatiza que embora o multiculturalismo seja um espaço para a manifestação das diferentes culturas, também evidencia que – exemplificando a partir da experiência dos países do norte – há um povo explorado que se obriga a conviver em meio a outra cultura, referindo-se, neste sentido, aos imigrantes.

A partir do entendimento de Silva (2011), não é possível estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas dado que “[...] todas as culturas são epistemologicamente e antropologicamente equivalentes” (SILVA, 2011, p. 86). Esta afirmação nos faz pensar sobre a cultura de infância. Deste modo, torna-se evidente que também não é a cultura adulta superior à cultura infantil. É, porém, uma clara questão de poder e domínio que o adulto comumente exerce sobre a criança.

Pensando em uma definição para a cultura, nos filiamos ao pensamento de Chauí (2001, p. 295) quando esta refere “[...] a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística”. A pesquisadora também explica que ao considerar a cultura na perspectiva da antropologia, não é possível concebê-la no singular, assim se faz referência às culturas. Isto considerando que a legislação, valores, concepções religiosas, variam de acordo com a formação social. A filósofa alerta ainda para o fato de que uma sociedade, por ocupar um espaço temporal na história, é constantemente modificada.

Em Chauí (2001) e Salles e Faria (2012) encontramos algumas aproximações visto que as mesmas explicitam que a história da criança se constrói ao compartilhar experiências de

vida com os adultos e também com seus pares. Salientam que ao passo que a criança compartilha de uma cultura de infância, também produz a cultura, daí o caráter oscilante destes conceitos. Para as pesquisadoras, a cultura de infância é permeada por “[...] ideias, valores, códigos próprios, formas específicas de compreensão da realidade, que lhe permitem não apenas representar o mundo adulto, mas ressignificá-lo e reinventá-lo” (SALLES; FARIA, 2012, p. 57).

Pensando nos aspectos que tornariam a construção de uma sociedade mais democrática, Candau (2011) destaca o multiculturalismo e a interculturalidade como possibilidade para a construção de políticas de igualdade uma vez que se pense na preservação das identidades. Para que isso se efetive a pesquisadora entende como fundamental a promoção de inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais integrantes da sociedade.

As concepções de Candau (2011), sob nosso entendimento, podem ser relacionadas ao pensamento de Salles e Faria (2012) no que tange à necessidade de construção de relações dialógicas entre o adulto e a criança. Para estas últimas, as experiências são importantes para o amadurecimento da criança, assim como constituem o adulto como sujeito, também interferem de forma positiva na sociedade como um todo, possibilitando uma maior justiça social e o fortalecimento da Democracia.

De acordo com o entendimento de Candau (2011), ao refletir sobre as diversas culturas, com certa frequência se concebe como um fator externo, como se não se relacionasse diretamente às práticas pedagógicas e ficasse, assim, dissociada do contexto escolar. Para a estudiosa, o reconhecimento da dimensão cultural favorece a construção de aprendizagens. Neste sentido, compreendemos que a Literatura Infantil é algo que possa ser pensada considerando as especificidades da cultura do público a que se destina.

Considerando o que nos explicitou Candau (2011) não é possível conceber a existência de uma cultura única, tampouco a superioridade de uma sobre a outra. Assim, torna-se relevante pensar o espaço que a Literatura ocupa neste cenário. Estimando que se a cultura modifica-se a partir do comportamento, crenças e princípios de seus membros, também é possível analisar que o valor dado aos artefatos culturais são diferentes.

Estas afirmações encontram-se de certo modo ao que Eagleton (2006) garante no tocante às diferentes interpretações, possíveis a partir de um texto. Afirma que estas podem sofrer modificações. Amparando sua visão sob o que expusera Hirsch (apud EAGLETON, 2006, p. 102) declara que “[...] não nega que uma obra literária possa ‘significar’ diferentes

coisas, para diferentes pessoas, em diferentes épocas. Mas isso, diz ele, é antes uma questão da ‘significação’ da obra do que do seu ‘sentido’”.

A partir da compreensão de Eagleton (2006), as significações sofrem alterações ao longo da existência, por conseguinte, os sentidos são inalterados. Visando uma melhor elucidação desta compreensão destaca que “[...] os autores dão sentido às suas obras, ao passo que os leitores lhes atribuem significações” (EAGLETON, 2006, p.102). Evidencia, neste aspecto, o papel que a cultura exerce sobre o modo como se pode compreender o mundo e, mais especificamente, a Literatura.

Ao refletirmos sobre o significado dos textos para as diferentes culturas, podemos compreender que há entre o leitor e o escritor o estabelecimento de certa cumplicidade. Esta experiência não está dissociada da cultura à qual o sujeito pertence. Para Cosson (2018), durante a leitura são seguidas convenções reguladoras, e estas são constituídas pela realidade social e cultural dos sujeitos.

Ao considerarmos as exposições apresentadas por Freire (1997), podemos afirmar que antes de aprender a ler a palavra, aprende-se a ler o mundo. Neste viés, pensamos que a criança pequena, antes de estar alfabetizada, como é o caso das crianças inseridas na Educação Infantil, realiza a leitura, legitimada pela cultura a que pertence. Não se trata de seres incompletos como se pensava outrora, são sujeitos inacabados, ou seja, que estão em constante aprendizado. Não deve haver uma preocupação na perspectiva de que a criança possa compreender o sentido que o autor buscou apresentar, como Eagleton (2006) tão bem nos expôs. Atribuir significados é algo diferente de pessoa para pessoa, assim não existe certo ou errado, apenas formas diferentes de ler o mundo e compreender a realidade e essas percepções têm uma forte relação com a cultura do sujeito.

Dentre as concepções de Educação Infantil, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais (1996), destaca-se o princípio Estético. Este princípio se refere à valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão diante das variadas manifestações artísticas e culturais.

No que se refere às narrativas infantis, Colomer (2003) relata que muitas tratam das ações e intenções humanas. Assim, possibilitam uma identificação da criança. Apresentar já nos primeiros anos da infância, situações nas quais se misturem a realidade e a fantasia ampliando as experiências infantis, fazendo com que o indivíduo crie conceitos de valor sobre a realidade.

No tocante à Literatura, mesmo não sendo seu principal objetivo, de acordo com as exposições de Oliveira A. (2010), acaba por ensinar, visto que relata sobre épocas específicas,

contextos geográficos, relações com o que se vive hoje. Deste modo, prezar por uma leitura que desperte prazer, não significa abnegar-se da aquisição do conhecimento. Ressalta ainda, que nem tudo o que é lido precisa ser debatido, avaliado considerando padrões costumeiramente estabelecidos pelos contextos educacionais. Sugere que a Literatura aponta para outras formas de ser. Desafia a buscar outros caminhos, distintos daqueles que se estava acostumado a percorrer. Sobre a Literatura de modo incisivo, discorre que o texto não deve ser percebido como algo acabado, mas como um convite à descoberta e autocriação.

No que diz respeito à avaliação de conceitos, sobre a Literatura em relação à infância, Hunt (2010) alerta que é preciso o desenvolvimento de um olhar crítico.

Em suma, a infância não é hoje (se é que alguma vez foi) um conceito estável. Por conseguinte, não se pode esperar que a Literatura definida por ela fosse estável. Assim, devemos ser muito cautelosos acerca do descompasso entre as interpretações de um livro feitas quando este é publicado e as interpretações realizadas em outros períodos, com contextos sociais diferentes (HUNT, 2010, p. 94-95).

Declarando que não é possível estabelecer uma definição de Literatura Infantil com total exatidão, Coelho (2000) explica que ao longo das gerações este gênero sofreu modificações. Ressalta que estas mudanças ocorrem em consequência da construção de novas ideologias e de concepção de infância, mudando definitivamente a cultura. As pesquisas realizadas na área da infância evidenciaram a importância de proporcionar experiências enriquecedoras. Assim, a criança, a partir da percepção de um ser histórico, social e integrante a uma cultura, ganhou um novo olhar. A Literatura tornou-se mais do que um meio para aprendizagem, ganhou direito à expressão, à liberdade e oportunidade de desenvolvimento da subjetividade.

Tratamos nesta pesquisa de leitores inexperientes, que ainda não se apropriaram totalmente do sistema de escrita convencional, porém com uma capacidade de interpretação de acordo com suas vivências. As crianças são seres curiosos, que estão descobrindo o mundo, possivelmente com um olhar mais atento que o próprio adulto leitor. Ler é muito mais do que simplesmente decodificar códigos, é uma forma de desvendar o mundo.

4.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

A ótica pela qual percebemos a infância, nos dias atuais, nos permite analisar a partir das potencialidades destes sujeitos. Nesta visão, torna-se inevitável comparar as concepções da criança atual com aquela que se desenvolveu nas primeiras civilizações. Neste cenário,

discutimos acerca de algumas concepções que a cultura adulta apresentou sobre a infância evidenciando-a como um construto histórico.

A partir dos estudos realizados por Azevedo (2001), é possível associar a nossa forma de compreender e vivenciar a infância ao contexto no qual estamos inseridos. O estudioso destaca que, geralmente, as experiências infantis são separadas da vida adulta. Isso, referindo-se às responsabilidades com o trabalho, às questões sexuais, políticas dentre outras. Como consequência disso, os conteúdos propostos pela escola, o vocabulário utilizado, os divertimentos, normalmente, são, também, vivenciados de um modo diferente, utilizando espaços sociais considerados próprios da faixa etária.

Referindo-se à infância como uma descoberta, Ariès (1981) retrata que no século XII não era um tema tratado pela arte medieval. Assim, as crianças não eram representadas. Exemplifica, a partir da imagem da cena do Evangelho com a presença de Jesus, afirmando que as crianças que aparecem na verdade, nada mais eram do que adultos desenhados em escala inferior. “Tudo indica, de fato, que a representação realista da criança, ou a idealização da infância, de sua graça, de sua redondeza de formas tenham sido próprias da arte grega” (ARIÈS, 1981, p. 18).

Na sociedade medieval, de acordo com as explicações de Pena (2005), a infância resumia-se à percepção de um período de transição entre uma idade e outra, cujas lembranças eram rapidamente esquecidas. Sendo assim, sem uma percepção acerca de suas especificidades.

De acordo com o levantamento de Ariès (1981), nos séculos XV e XVI, a criança não aparecia representada desacompanhada. Mas o pesquisador alerta que antes de julgarmos apressadamente que pudesse significar um cuidado, era, na verdade, uma evidência de que a criança participava dos mesmos eventos que os adultos.

[...] a criança com sua família; a criança com seus companheiros de jogos, muitas vezes adultos; a criança na multidão, mas “ressaltada” no colo de sua mãe ou segura pela mão, ou brincando, ou ainda urinando; a criança no meio do povo assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prédicas, acompanhando os ritos litúrgicos, as apresentações ou as circuncisões; a criança aprendiz de ourives, de um pintor, etc. (ARIÈS, 1981, p. 21).

Conforme expõe Ariès (1981), outro possível motivo para a exposição das crianças seria o fato de representarem-se no que o pesquisador define como engraçadinhas, referindo-se ao comportamento gracioso que poderia ser atribuído às crianças. De acordo com seus

estudos, em muitos casos, este ser engraçadinho é motivo de divertimento para o adulto, tal qual se poderia fazer com um macaco.

Outro relato de Ariès (1981), que indica concepções de não valorização da criança enquanto sujeito, são as manifestações diante da mortalidade infantil. Em que, possivelmente, devido às poucas condições da época, à falta de políticas voltadas para a saúde das crianças, já era esperado pelas famílias que alguns dos muitos filhos que se tinha viessem a falecer.

No final do século XVIII e início do século XIX, conforme situa Faria (1999), surge a sociedade burguesa, na qual “[...] se poderá falar de modo mais generalizado de uma infância como categoria peculiar e social, da criança como uma figura da coletividade, dotada de necessidades próprias [...]” (FARIA, 1999, p. 56). De acordo com a pesquisadora, mesmo sendo construídas algumas concepções de infância, não é possível afirmar que houve de forma generalizada a criação desta identidade, visto que não aconteceu do mesmo modo em todos os países, e nem em todas as classes sociais.

A relação das concepções de infância com a burguesia também foi reconhecida por Mendes (2016). A intelectual defende que a criança já foi considerada como um selvagem e “[...] no extremo oposto, foi, excessivamente, romantizada, hoje são objeto de atenção principalmente na pedagogia e na psicologia, e também no marketing, constituindo um importante segmento consumidor” (MENDES, 2016, p. 42). Neste sentido, a estudiosa revela, sob o nosso entendimento, que as crianças, quando pensadas como centrais nas questões do consumo, poderão de certo modo estar afastadas da percepção de criança enquanto sujeito.

[...] lembremos que a própria palavra “infância” vem de *infans*, aquele que não tem condições de falar por si, que ainda não tem voz própria. Ainda que essa concepção sofra uma grande mudança ao longo dos séculos, e agora se entenda que a criança é sujeito ativo na construção de sua identidade, seu conhecimento, com cultura própria, ela se move em um universo adulto, até nele ser absorvida com a progressão dos anos e da aculturação (MENDES, 2016, p. 42).

A criança na transição da Idade Média para a Idade Moderna, de acordo com Pena (2005), nada mais era do que uma companhia natural do adulto, assim, consentia-se que apresentasse uma identidade semelhante. A pesquisadora destaca que uma criança, inclusive, poderia ser incriminada e responder penalmente por seus atos. Precocemente, poderia buscar meios para sua própria subsistência, competindo no mundo do trabalho com os adultos.

Nos séculos XVII e XVIII, a partir do que demonstrou Pena (2005), o cuidado e a educação das crianças menores eram compreendidas como uma responsabilidade exclusiva da família e, principalmente, da mãe. A criança não era concebida como um ser em

desenvolvimento, mas como um adulto em miniatura, era o que se denominava criança-adulto.

No século XIX, no Basco, a partir das exposições de Ariès (1981), era muito comum após a morte, crianças não batizadas serem sepultadas no quintal da própria casa, tal qual poderia se fazer com um animal de estimação que morresse. Esta atitude, evidenciava que a morte de crianças pequenas era algo naturalizado.

As concepções atuais de infância, a partir das pesquisas realizadas por Faria (1999), são construções que acompanharam a evolução humana, tendo uma tendência a modificar-se de acordo com a cultura e com o Governo. Deste modo, compartilhando de um momento histórico comum, é possível a convivência com variadas concepções de infância, conseqüentemente, gerando diferentes interferências nas relações entre adultos e crianças. A pesquisadora exemplifica que mesmo nos dias atuais existe a exploração do trabalho infantil, crianças que sofrem as mais variadas formas de abuso e de abandono. Deste modo, ficando inviável definir uma concepção generalizada de infância. A estudiosa salienta que “Sendo a infância uma produção histórica, não poderemos hoje, na sociedade capitalista, pensá-la em abstrato, referindo-nos à criança independentemente de sua classe social” (FARIA, 1999, p. 61).

Ao considerar a relação entre a infância e as políticas governamentais, é possível uma análise a respeito das desigualdades sociais também quase sempre como um resultado do capitalismo. Neste contexto, Flickinger (2009), ao referir-se sobre a coisificação dos sujeitos, explica que escravizados pelo neoliberalismo vão construindo sua biografia a partir das moldagens exigidas, explicando que, na Europa, como um resultado desta dinâmica, principalmente em países industrializados, percebe-se uma elevação nos índices de maus tratos e abandono de crianças.

Sob o nosso entendimento, Carvalho e Baroukh (2018) expõem um dos aspectos mais importantes no que diz respeito à primeira infância. As intelectuais defendem que as primeiras experiências vivenciadas pelas crianças não devem ser pensadas no sentido da preparação para a vida adulta. Deste modo, o que deixa de ser vivido na infância, muitas vezes não pode ser reparado.

A partir das explicações de Carvalho e Baroukh (2018) é perceptível, por parte do adulto, uma tentativa de proteger a criança, tomada como um ser inocente, dotado de pureza, deste modo evita-se confrontar com temas existências, tais como a morte, a violência, dentre outros. Para as pesquisadoras, durante a infância, se vivencia contradições semelhantes às que os adultos experimentam, “[...] a criança possui sentimentos ambivalentes, negativos,

sofridos; e medos da morte, de não ser amada, de ser abandonada, entre outros” (CARVALHO; BAROUKH, 2018, p. 61). Reiteram que as crianças apresentam uma intensidade emocional, de modo que seria contraditório não oferecer Literaturas que exponham estas temáticas.

Uma Literatura, que se apresente asséptica, conforme denominou Maciel (2010), corre o risco de “deixar escapar a essência estética, normalmente ‘suja’ de vida” (MACIEL, 2010, p. 11). Neste sentido, a estudiosa revela-se contrária a ideias que sob a justificativa de proteger a criança impeçam-na de experimentar a Literatura enquanto estética. A vida é instável, sentimentos de alegria e tristeza embora possam parecer antagônicos, fazem parte da arte de viver.

Considerando apenas o caráter asséptico com que muitas vezes se pensa a Literatura, acaba-se por menosprezar as capacidades da criança, assim como tolher as possibilidades da narrativa. Em defesa de uma Literatura capaz de agenciar um modo de experimentar os mais variados sentimentos, Puerari (2020) destaca que, esta experiência pode viabilizar sensações e reações que são importantes para o desenvolvimento infantil.

As crianças são sujeitos atentos, que observam o mundo que as rodeia. Desconsiderando esta realidade, é possível afirmar que há adultos que “[...] se escandalizam de que seja para crianças um livro sobre guerra, fome, afinal, perguntam: o que tem a ver isso com a infância? Preferem falar em diminutivo” (BERTRAND, 2017, p. 159). Para a referida pesquisadora, deixar de tocar em temas importantes para a existência humana resulta em uma estagnação na evolução.

Considerando os estudos em Salles e Faria (2012), é possível afirmar que, na atualidade, a criança é concebida como um ser da natureza, no qual há diferentes aprendizagens. Para as pesquisadoras, estas experiências ocorrem “[...] determinadas pela interação entre aspectos biológicos e culturais que geram também necessidades específicas” (SALLES; FARIA, 2012, p. 56).

De acordo com as concepções de Pena (2005), o entendimento de criança como ser social é algo bastante recente. Ao longo das décadas, a infância foi transformando-se e tomando sentidos diferentes. Atualmente, pode ser conceituada como um construto histórico, social e cultural. Sobre a definição de criança, a Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apresenta a seguinte definição:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO n. 5, 2009).

Considerando os pressupostos apresentados por Salles e Faria (2012), afirmar a criança como sujeito é perceber que nas relações entre o universo infantil e adulto deve haver espaço para a manifestação de seus sentimentos e posicionamentos diante das experiências vividas. Observar que há um espaço comum entre ambos é compartilhar uma relação dialógica. Definem a relação dialógica como fundamental no sentido de fortalecimento da subjetividade da criança e uma possibilidade de nutrir a formação do adulto como sujeito.

Sobre a importância que a sociedade contemporânea atribui especialmente às experiências que compreendem a idade de 0 a 5 anos, Salles e Faria (2012) destacam como uma etapa muito especial da vida humana. Isto considerando que, a partir do desenvolvimento de plasticidade cerebral – referindo-se à evidência da constituição de um grande número de conexões entre os neurônios –, explicam este processo como garantia da capacidade de desenvolvimento de maior aprendizagem. Este desempenho orgânico, associado às experiências da vida cotidiana com outros sujeitos da cultura, favorece a execução de movimentos precisos, de cuidado consigo e a partir disso, um entendimento sobre o mundo.

Considerando sobre a forma como ocorre a formação de vínculos entre as crianças e os adultos, Salles e Faria (2012) definem que resultará no modo como a criança construirá a sua identidade. Esta concepção exerce relação com o que Hall (2006) defende no que diz respeito à formação da identidade. Para o pesquisador, a identidade não é inata, mas algo formado a partir das relações, por meio de processos inconscientes. Assim, ao invés “[...] de falar em identidade como uma coisa acabada deveria falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento” (HALL, 2006, p. 39). Logo, o estudioso pontua a respeito do fato de que constituímos a nossa identidade a partir do olhar do outro. Fazendo-nos entender o quanto é fundamental a presença de um adulto atento e sensível na relação que estabelece com a criança, para que esta tenha uma imagem positiva de si mesma, e assim, de fato, possa tornar-se um sujeito significativo no que diz respeito às transformações sociais que se espera.

Ao analisarmos a Literatura Infantil em sua relação com as culturas de infância, é possível perceber que há uma relação muito próxima. Trata-se de construtos sociais “[...] tanto o conceito de infância quanto o de Literatura Infantil sofreram (e sofrem) alterações ao longo da história. A visibilidade da criança é ainda contraditória; ora ela é vista pela ótica da falta, do vir a ser, ora por suas competências e possibilidades” (CORSINO, 2010, p. 186). Deste

modo, é preciso que o educador pense sobre as suas concepções de criança na contemporaneidade, se considerarmos que se trata de sujeitos capazes e com potencialidades. É preciso que os critérios para a escolha das leituras evidenciem esta concepção.

As estudiosas Ramos e Panozzo (2015), diante da infância vivida na contemporaneidade, tecem suas argumentações referindo-se à pobreza dos elementos culturais presentes. Atribuem esta situação às condições urbanas e ao consumismo, situação em que as crianças não têm a oportunidade de gozar de espaços livres, e absorvem de forma inconsciente produtos que nada lhe agregam. Defendem que a criança é um sujeito de cultura, assim, carente de experiências que lhe favoreçam o desenvolvimento da imaginação e a formação da identidade.

Considerar a infância enquanto uma etapa de vida com características específicas, do ponto de vista histórico, é algo bastante recente. Nos primeiros anos de vida, os sujeitos não eram percebidos como integrantes de uma cultura de infância. A partir do desenvolvimento de estudos educacionais, orgânicos, psicológicos e antropológicos foi reputado a estes pequenos sujeitos, características específicas. Embora inexperientes comparados aos adultos, são seres dotados de potencialidades. Na atualidade, já se entende que não é possível falar em cultura de infância no singular, visto que as crianças não vivenciam a infância da mesma forma considerando aspectos etnográficos, sociais e econômicos.

4.2 A SUBJETIVIDADE DA LEITURA, ESPAÇOS DE LIBERDADE E CUMPLICIDADES

Neste capítulo, debatemos sobre as possibilidades da Literatura no que diz respeito à subjetividade do leitor. Problematicamos acerca da perspectiva de proporcionar uma Literatura cujas interpretações sejam de acordo com o que o adulto propõe. Expomos sobre a formação do leitor, o desenvolvimento da imaginação e a construção dos significados.

Uma Literatura considerada de qualidade, de acordo com Corsino (2010), agrada crianças e adultos. Neste sentido, pensamos que este gosto acontece não exatamente pela temática que é abordada, uma vez que os interesses entre adultos e crianças possam ser distintos, mas a forma subjetiva como toca os dois universos.

Abordando a subjetividade implícita na intenção do escritor ao propor a obra literária e aquilo que o leitor compreende ao apropriar-se da Literatura, Chartier (1999) leva-nos a entender que há a proposição de uma liberdade de pensar. Porém, alerta que a subjetividade não é algo que desprende o leitor das ideias propostas pelo texto.

Toda a história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos, que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura (CHARTIER, 1999, p. 77).

Ao refletirmos sobre o ato da leitura, podemos compreender que se trata de um ato solitário, conforme destaca Cosson (2018), acerca da forma como se lê, de modo geral, a partir do movimento dos olhos. Porém, o pesquisador enfatiza que a interpretação é algo que é realizado de forma solidária. A leitura, neste sentido, é uma troca, e não ocorre somente entre o leitor e o autor, mas envolve a sociedade como um todo. Defende que “[...] os sentidos são compartilhamentos de visões do mundo entre homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2018, p. 27).

A Literatura pode ser considerada como uma condutora no que concerne à herança cultural da humanidade. De acordo com as compreensões apresentadas por Oliveira A. (2010), de certo modo também é possível afirmar que se trata de uma forma de modificar aquilo que estava determinado. Deste modo, podemos perceber que a Literatura propõe uma espécie de movimento, agregando novos conceitos e valores.

A partir das considerações de Chartier (1999), de acordo com as mudanças dos costumes, os gestos também são modificados, assim como os motivos pelos quais se toma a leitura. Posto isso, exemplifica a partir da evolução dos suportes literários, ilustrando o que antes se lia nos rolos, posteriormente nos livros e atualmente também no *ciberespaço*. Para o historiador, estas mudanças interferem diretamente. Constitui-se uma espécie de jogo entre o sujeito e o livro, sendo que a forma de apresentação dos registros mobiliza diferentes categorias do pensamento, conduzindo à compreensão.

Explicando sobre as limitações daqueles textos que não promovem a imaginação e a subjetividade, Bajour (2017) reflete sobre o espaço para a descoberta, criticando o detalhamento, a explicação em mínimos detalhes, que conduz o leitor à interpretação programada. “Considero verborrágicos os textos que dizem demais ou escondem os interstícios ou lacunas por onde se podem entrever significados, levantar hipóteses, fabular, perguntar-se, responder-se” (BAJOUR, 2017, p. 138).

Problematizando acerca do espaço para a imaginação, Bajour (2017) entende como fundamental permitir o leitor a ir além daquilo que está exposto no texto. Acrescenta que a imaginação tem uma íntima relação com a metáfora.

A metáfora se baseia em associar e ver uma coisa ou propriedade em outra a partir de relações de semelhança entre o presente e o ausente. Portanto, para poder ir de uma coisa à outra e substituir a primeira pela segunda, é preciso fazer uma viagem. A expressão tão frequente que se refere a “dar asas à imaginação” provavelmente está relacionada a essa viagem semântica (BAJOUR, 2017, p. 140).

Acrescenta que neste contexto, ao referir-se ao voo realizado pela imaginação é necessário um olhar para o chão, gerando o que não fora visto, uma criação a partir da realidade. Explica que, ao pensar em despertar na criança a imaginação, as propostas de leitura, de acordo com Bajour (2017) devem possibilitar a construção de significados por si próprios, empreendendo a subjetividade. De acordo com a pesquisadora é preciso constituir um ambiente confiável, onde a criança sinta-se à vontade para expressar a sua opinião. Salienta que por parte dos educadores algumas vezes há uma espécie de temor com relação ao ato de silêncio, como se este sempre devesse ser preenchido com comentários que acabam por interferir no modo de compreensão dos ouvintes.

A Literatura não precisa ser facilitada para que seja compreendida. “O leitor de Literatura não é um ‘reconhecedor’ de sentidos; é um criador, um inventor; alguém que se deixa surpreender pelo imprevisível, pelo inesperado” (CARRANZA, 2018, p. 157). Para a estudiosa, ao pesarmos a Literatura nesta perspectiva, estamos propondo na perspectiva de valorização da estética, e para ela, consiste em uma manifestação de liberdade, uma vez que permite espaço para o impossível, sem que o inexplicável precise fazer sentido.

Construir significados é uma atividade social, fazendo o leitor pensar sobre suas compreensões, comparadas com outros universos. Para Bajour (2017) esta consciência faz com que o sujeito perceba-se como incompleto e carente. E esta condição oportuniza para que busquem construir entrelaçamentos com o mundo dos outros.

A construção dos significados, embora pessoal, é algo que se enriquece a partir das relações sociais, é a constituição do eu a partir da imagem do outro, conforme salienta Bajour (2017). Este conceito encontra proximidade com Goergen (2009), ao definir a *Bildung* como um modo de autoedificação humana, em uma relação de conflito entre a razão e os sentimentos e entre o sujeito e a sociedade.

É a partir dessa abertura para o enigma que se pode propiciar redes coletivas de imaginários em torno da leitura. Deste ponto de vista social, a imaginação não implica um fechamento em si mesmo, e sim, a possibilidade de nos pensarmos como seres entre e com outros (BAJOUR, 2017, p. 152).

A Literatura, a partir do pensamento exposto por Bajour (2017) torna-se única e significativa, perpassa pelas diversas formas de ler e compreender o mundo. Ler é algo que possibilita aos sujeitos, a partir do seu desenvolvimento, conhecer melhor a si mesmo, suas semelhanças e diferenças com a sociedade em que vive.

Para Reyes (2012), explicar Literatura é algo bastante complexo, ao contrário do que comumente se pensa, a “[...] Literatura não é o argumento, nem os personagens, tampouco os significados que lemos” (REYES, 2012, p. 20). Assim, segundo a autora, escrever é um desafio, é uma tentativa de explicar, a partir de suas experiências, o mundo do outro.

De acordo com as exposições de Carvalho e Baroukh (2018), por meio da Literatura é possível experimentar novas formas de ver o mundo diferente daquela que as experiências cotidianas nos permitiriam. Para as pesquisadoras, a leitura literária possibilita a liberdade. “Ler é envolver-se nas tramas de uma história, viver as agruras e as conquistas de diferentes personagens, rir, chorar, ficar com raiva, surpreender-se, apoiar, discordar dos trajetos da narrativa” (CARVALHO; BAROUKH, 2018, p. 18).

Pensar a leitura é considerá-la como um portal entre os mundos - o meu e o do outro. Para que um texto possa representar algum sentido é preciso atingir o mundo do leitor, conforme explana Cosson (2018). O pesquisador ainda alerta que esta relação nem sempre ocorre em forma de aceitação, mas que o mais importante é que haja abertura para que assim se construa um vínculo de solidariedade.

Ao tratar da subjetividade, Reyes (2012) acrescenta que não é compreensível em atividades escolares considerar que existe consonância na interpretação das obras literárias, visto que deste modo há certo desprezo em relação à capacidade subjetiva dos sujeitos. Para a estudiosa, evidencia-se nestas concepções certa prepotência, afinal, o nosso sistema educacional orienta a professora a exercer controle e avaliação perante o processo escolar do aluno. Não há neste sentido, espaço para o inesperado. Somente é valorizado aquilo que é comensurável.

De acordo com Carvalho e Baroukh (2018) o sentido de um texto está para além do que está escrito, relaciona-se com a forma com que o leitor compreende o mundo. Nesta perspectiva, ler é uma forma de produzir sentidos, o leitor não é apenas um tradutor das ideias propostas pelo autor, mas um sujeito ativo. De acordo com as pesquisadoras, podendo ser ao leitor atribuída à coautoria do texto. O leitor é um sujeito criativo.

A partir dos pressupostos apresentados por Reyes (2012), somos desafiados a pensar o quanto a linguagem impacta em relação às formas de compreensão de cada ser humano. Para

a pesquisadora, embora os casos em que compartilhamos do mesmo idioma, embora o código seja o mesmo, cada sujeito carrega consigo um significado para cada elemento.

De fato, se escrevo casa, posso ficar segura de que todos vocês, que compartilham o uso da mesma língua, evoquem em sua mente o conceito de casa. Todavia, nenhuma das imagens mentais que vocês formarem corresponderá ao significado *standart* do dicionário. Haverá mansões, apartamentos ou casas de campo; algumas serão grandes outras pequenas. Muitos irão mais longe e associarão a palavra a um cheiro particular, a certa sensação de segurança ou de calor do lar, a uma saudade ou a seus próprios segredos. E isso ocorre porque todos nós vivemos em casas distintas (REYES, 2012, p. 23-24 grifos da autora).

Com esta explanação, Reyes (2012) demonstra que embora ao longo da vida os sujeitos apropriem-se da linguagem, a significação é algo que é construído através das interações com o meio em que habita. Desta maneira, interpretar algo é também uma intervenção pessoal, uma forma particular de compreender a leitura e o mundo.

Ao manipular um livro, “[...] o leitor se subjetiva porque vai construir uma leitura dele por meio da história única e singular; com suas emoções e associações” (PARREIRAS, 2012, p. 110). Deste modo, a autora enfatiza que entre as intenções do autor e a leitura realizada abrem-se novas possibilidades. Assim, a leitura é considerada plurissignificante, promovendo uma experiência divergente. Acrescenta ainda que quando um livro é visitado por sujeitos diferentes, cada um apresentará a sua versão de interpretação, por ter realizado uma leitura diferente.

Comparando o livro literário ao brinquedo, Parreiras (2012) expõe que estes objetos culturais têm muito em comum quando permitem à criança fantasiar, imaginar coisas além do que seria o óbvio, fazer de conta. Define que o brinquedo promove ao bebê, por exemplo, o autoconhecimento, a comunicação, a interação com o mundo e com os outros sujeitos. Enquanto que o livro possibilita desenvolver a imaginação, a diversão e o compartilhamento de vivências. “Quando num livro há subjetivação de quem o criou e de quem o lê, isso é Literatura! O livro funciona como um brinquedo: estabelece pontes de comunicação entre quem lê e o mundo” (PARREIRAS, 2012, p. 112).

Ler um poema de acordo com Reyes (2012) é extrapolar aquilo que permitiria a partir da tradução literal dos significados, difere-se neste sentido de um manual de instalação de um eletrodoméstico por exemplo. “Para entender o poema é preciso conectá-lo a sensações, emoções, ritmos interiores e zonas secretas. Se não nos permitimos explorar essas zonas de penumbra e ambiguidade da linguagem, esse poema não nos dirá nada” (REYES, 2012, p. 35). A partir da comparação entre as duas leituras – o manual de instalação e o poema – é

possível afirmar, de acordo com a pesquisadora, que há uma grande quantidade de signos em comum, porém a dinâmica é totalmente diferenciada. Deste modo, no entendimento da intelectual, cabe à escola a proposição de leituras das mais variadas formas e com propósitos distintos.

[...] necessitamos, e cada vez com maior urgência, explorar o fundo de nós mesmos e, a partir dessa região, nos conectar com outros, iguais e diferentes, que compartilham conosco as raízes humanas. Tal como, algumas vezes, temos de ser obedientes ou literais, e outras necessitamos analisar com exatidão textos científicos e acadêmicos, da mesma forma precisamos de ferramentas pra fazer leituras livres e transgressoras (REYES, 2012, p. 26).

Ler é um ato que envolve sentimentos, manifestações diante do mundo. Para Reyes (2012) ao autor cabe aplicar as palavras de modo que possa promover uma reinvenção dos significados, ao leitor, por sua vez, cabe buscar o mundo do outro e encontrar a si mesmo. Neste sentido, seria importante, de acordo com a estudiosa, a promoção de uma pedagogia da leitura, que despertasse competências imaginativas das crianças de modo que pudessem recriar as narrativas. Esta reflexão evidencia a complexidade e a importância que é evocar nos leitores inexperientes um modo próprio de realizar a leitura.

Assim, pensar a subjetividade não se trata de algo descomprometido com as intenções do autor. Como se o leitor pudesse a partir da sua imaginação produzir uma compreensão alheia àquela empreendida pelo mentor da obra. Porém, pensar que os mecanismos utilizados garantem uma leitura engessada, na qual o leitor não possa criar a partir de sua imaginação, é um equívoco e a intenção um menosprezo às capacidades do leitor. Desse modo, é preciso que esta relação entre leitor e autor seja pactual e a partir das pistas que vão sendo deixadas pelo autor o leitor possa ir desvendando o texto. A leitura vai tornando-se uma aventura, em que a relação de ambos é fortalecida, podendo haver uma identificação que levará o leitor a procurar outras obras para ter o autor como companheiro de viagem.

4.3 PROTAGONISMO: RELAÇÕES ENTRE OS TEMPOS DE LEITURA E A LITERATURA INFANTIL

Nesta subseção buscamos discutir sobre a relação da Literatura com o protagonismo infantil. A interação com textos literários além de contribuir para ampliação do repertório linguístico, ainda poderá trazer benefícios no sentido de possibilitar a construção de

significados, e assim, conhecer melhor a si mesmo a sociedade na qual está inserida, podendo empreender-se como protagonista.

Ao considerarmos a etimologia da palavra protagonismo, a partir dos estudos de Friedmann (2017) é possível associá-lo a sua origem grega “[...] *protos* – principal, primeiro, e *agonistes* – lutador, competidor. No teatro e no cinema, tal conceito é bastante utilizado para falar no principal personagem de uma trama” (FRIEDMANN, 2017, p. 42). A pesquisadora acrescenta que protagonismo, pode ser definido como um sujeito que ocupa destaque no que se refere às suas ações.

De acordo com os pressupostos de Salles e Faria (2012), a criança é um ser social. As pesquisadoras salientam que os sistemas simbólicos surgiram a partir das necessidades de representar aquilo que estava ausente. O sistema simbólico mudou de forma definitiva o relacionamento entre os homens e deles com o mundo.

Esses sistemas simbólicos tiveram origem e se realizavam nas relações entre sujeitos sociais. Ao mesmo tempo, foram se tornando processos pessoais, criando a possibilidade de reflexão, de compreensão e a elaboração da experiência, da organização de ideias e da consciência de si mesmo (SALLES; FARIA, 2012, p. 108).

Ao tratar da importância da linguagem Salles e Faria (2012) salientam o quanto desempenha um papel fundamental na cultura humana, visto que se estabelece como um modo de compartilhar experiências, de expressão e produção de significados “[...] que constitui nossa consciência e nos forma como sujeitos sociais e históricos, possibilitando-nos elaborar e partilhar a vida com os outros, apropriando-nos da cultura, produzindo e transformando-a” (SALLES; FARIA, 2012, p. 108).

Ao propormos a Literatura para a criança, é preciso que tenhamos estabelecidos certos critérios. “A imagem da criança enquanto sujeito ativo no mundo sócio-histórico-cultural, que interage no meio se formando e transformando, ainda não está totalmente disseminada” (CORSINO, 2010, p. 186). Para a autora, estas contradições são evidenciadas ao considerarmos as obras culturais produzidas para as crianças. Uma vez que costumeiramente apresentam um caráter relacionado à moral, além de dependerem da intervenção do adulto.

Ainda existe, impregnado nas concepções sociais, a ideia da criança como um ser carente de preparo assim como destituído de capacidades. Este modo de conceber a criança implica na “[...] qualidade da Literatura Infantil e empobrece a leitura, já que os destituídos de palavra (*in-fans*, o que não fala) precisam apenas ouvir e repetir” (CORSINO, 2010, p. 187).

Ao pensarmos a criança enquanto protagonista, a partir da valorização da infância, cujas características são específicas, podemos pensar que elas são capazes de criar significados, de transformar e de produzir cultura. Ao passo que, também são resultados desta produção, conforme destaca Corsino (2010). Nesta visão, a Literatura não precisa ser simplificada, pelo contrário, quanto mais desafiadora, maiores serão as possibilidades.

Literatura que experimenta novos caminhos, que ousa novos arranjos, que não está necessariamente comprometida com o consenso. Uma Literatura que se abre a múltiplas leituras que, como arte da e com a palavra, arte também das imagens provocadas por ilustrações polifônicas, tem a finalidade de ampliar os referenciais de mundo das crianças (CORSINO, 2010, p.187).

Ao considerarmos as exposições apresentadas por Salles e Faria (2012) é possível considerar à valorização da forma como os leitores infantis compreendem o mundo à luz da sua cultura infantil, destacam o papel da Literatura no sentido de proporcionar a atuação da criança sobre a realidade. Defendem que a relação entre as crianças possibilita compartilhar a cultura infantil. Entendem que estas vivências são enriquecedoras, uma vez que são “[...] constituída por ideias, valores, códigos próprios, formas específicas de compreensão da realidade, que lhes permitam não apenas reproduzir o mundo adulto, mas ressignificá-lo e reinventá-lo” (SALLES; FARIA, 2012, p. 37).

Os textos literários, que apresentam possibilidades ao percurso formativo da criança, poderão, contraditoriamente, agenciar o controle e a domesticação. Esta postura evidencia-se, por exemplo, em perguntas cujas respostas são induzidas pelo mediador, ou quando o texto é pensado como uma oportunidade para ensinar temáticas educacionais, dentre outras abordagens que simplificam e empobrecem as narrativas.

Fazendo referências a práticas literárias favoráveis à formação do sujeito em uma perspectiva de protagonismo, Vilhena (2014) problematiza acerca da postura do adulto. De acordo com suas reflexões, em alguns casos é possível perceber certo distanciamento entre o que se defende por meio de discursos e a atuação prática no contexto educacional.

Muitas vezes, desvelam uma prática autoritária, já que não dialogam com os outros, mas sim, falam para e pelo outro. Algo que se torna evidente quando se nega a possibilidade de interação física como o objeto a ser apresentado a uma criança sinestésica. Ou mais, quando é exigido silêncio absoluto, ainda que se saiba conceitualmente a importância estruturante da linguagem para o pensamento: o direito de dizer a sua palavra (VILHENA, 2014, p. 65).

Pensar no protagonismo infantil pressupõe que a criança tenha espaço durante suas experiências a manifestar a sua opinião, conviver em grupo, compartilhar experiências culturais tais como ouvir e contar histórias. Neste sentido, também os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientam a proposição de atividades favoráveis tais como “[...] contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc.” (BRASIL, 1998, p. 138).

Ao considerarmos a perspectiva do protagonismo, convém refletir em que concerne o papel do adulto, afinal, na maior parte das vezes ele é o mediador entre a criança e o acesso ao livro e no conhecimento da Literatura, especialmente em se tratando de crianças pequenas. Corsino (2010) destaca que o adulto na maioria das vezes é quem tem a oportunidade de escutar e realizar mediações, assim como de valorizar a voz da criança, provocar a conversa sobre as temáticas, respeitar as variadas formas de compreensão.

Sobre a oportunidade de maior participação das crianças, na hora de contar histórias e expor ideias, também Bajour (2017) define que uma postura que se proponha a oposição à verborragia, ou seja, ao excesso de informações obviamente proporcionaria uma maior participação do leitor infantil. Deste modo, para a pesquisadora não bastaria a seleção de textos desafiadores se a intenção do educador objetivar respostas previstas.

Pensamos que as nossas ações enquanto educadores retratam as nossas convicções. Esta nossa forma de análise, de certo modo encontra abrigo nas afirmações de Corsino (2010), visto que para a pesquisadora a Literatura disponibilizada para a criança revelará a percepção do adulto. Uma leitura pobre, simplificada, que ensina comportamentos, evidenciará a visão de uma criança incompleta e incapacitada. Para a pesquisadora, quando um texto apresenta um excesso de informações não oportuniza que a criança pense e imagine, neste sentido, opõe-se ao texto literário.

Com este entendimento, também Bértolo (2017) contribui afirmando que não adiantaria a escolha de textos que favoreçam o imaginário, se as atividades propostas pelo mediador não fomentarem no leitor a construção de significados. Tolhendo-lhe a liberdade de pensar.

Tratando dos benefícios das narrativas para uma maior emancipação da criança, Bruley (2018) afirma que a partir da percepção de uma temporalidade diferente daquela que se utilizaria nas vivências cotidianas, a criança poderá perceber as possibilidades que existem diante de si. “Aí é exercida a capacidade da criança de brincar consigo mesma com situações

e personagens imaginários. Aí é exercida sua capacidade de brincar sozinha com seu pensamento” (BRULEY, 2018, p. 129). Para a pesquisadora esta condição lhe conduz a gozar de uma maior liberdade, para desprender-se de questões que lhe afligem internamente, a ponto de contrariar a realidade.

Há situações em que o adulto, visando evitar o constrangimento do silêncio, acaba por fazer interferências durante a leitura anulando o imaginário das crianças. De acordo com as exposições de Bajour (2017), cabe ao mediador ativar a sua escuta, salientando que não se trata de uma escuta terapêutica, mas de um modo que permita trocar experiências entre culturas. Uma escuta que possibilite a partir dela a formação de um diálogo, o que a pesquisadora define como o encontro de duas consciências. Neste sentido, nesta relação o mais importante é o modo como é realizado a escuta, para que se perceba que os espaços de voz podem ser compartilhados.

De acordo com o que nos apresenta Carranza (2018) a leitura literária é uma forma de transgressão. “A palavra literária é anômala e – como toda anomalia – irrita, inquieta, é perigosa. Se a palavra discursiva é o lugar das certezas, a palavra literária é o lugar da incerteza” (CARRANZA, 2018, p. 158). A estudiosa nos desafia a pensar sobre o papel da imaginação, do desconforto e da subjetividade.

Considerando as pesquisas, realizadas por Bajour (2017), implícito na ideia de mostrar em demasia o que pretende representar, o texto implica em uma concepção da criança como um ser incompleto, carente de instrução. Neste sentido, evidencia-se uma preocupação de que o leitor, devido a sua inexperiência, não seja capaz de atribuir significado ao ato de ler. Deste modo há o predomínio de “[...] uma postura controladora dos significados, que se manifesta em decisões visíveis, tanto no plano dos textos literários como na forma como são lidos” (BAJOUR, 2017, p. 138). Esta postura, muitas vezes, ampara-se na ideia de proteger e conduzir o leitor, de modo que não se perca das propostas da leitura e não tome conhecimento das agruras provenientes da experiência de viver. Embora isto seja uma grande contradição, visto que estes conflitos são fatos existenciais. Deste modo, independentemente da idade, todos estão sujeitos a vivenciar, podendo ser uma importante oportunidade para problematizar, ensinar e aprender.

A pesquisa apresentada por Bajour (2017) evidencia a importância de uma postura coerente por parte do educador que se preocupe em proporcionar aos leitores a construção de significados.

O excesso no dizer e no mostrar enfraquece, ou, em casos mais extremos, nega o caráter estético de certos textos literários, e revela a desconfiança na possibilidade de os leitores produzirem sentido por si próprios. Ao desativar silêncios, sugestões e opacidades, a atividade interpretativa é subestimada e substituída de forma excludente por manobras discursivas dos diversos enunciadores desses textos (BAJOUR, 2017, p. 139)

Uma postura em oposição àquela que limita a criatividade e a autonomia do leitor, de acordo com Bajour (2017), seria pautada na ideia de proporcionar a criação dos variados sentidos, colocando de fato o leitor inexperiente como protagonista. Porém a estudiosa alerta que promover a integração do leitor diante do texto não garante a seu protagonismo. Para a configuração de um fracasso neste sentido, bastaria uma leitura engessada pelo professor, ou seja, uma leitura que indicasse o destino a ser alcançado. “O que estou dizendo é que, além de escolher textos potentes e desafiadores, se as perguntas sobre os textos ou certas atividades propostas levam a respostas previstas de antemão ou reforçam alguns pré-conceitos, a polissemia desses textos é deixada de lado” (BAJOUR, 2017, p. 139). Assim, junto se esvaem as possibilidades de o leitor inexperiente ter um papel autônomo no contexto da Literatura.

Dissertando sobre as possibilidades da Literatura, Cândido (2011) defende que ela, além de proporcionar o conhecimento denominado como latente, – referindo-se aos advindos do ordenamento dos sentimentos e da forma de perceber o mundo –, expõe outros conhecimentos a partir da construção de significados. Esta relação, de acordo com o pesquisador, favorece a constituição de ideologias. Afirma que “Um poema abolicionista de Castro Alves atua pela eficiência da sua organização formal, pela qualidade do sentimento que exprime, mas também pela natureza da sua posição política e humanitária” (CÂNDIDO, 2011, p. 180). A partir desta exposição, o estudioso demonstra que a Literatura pode possibilitar, não somente provar sentimentos, que contextualizam com a realidade, bem como, a partir do modo como se apresenta, proporcionar a construção de posicionamentos.

A partir dos estudos apresentados por Alves Júnior, (2015) é possível pensarmos que é função das artes, incluindo a Literatura, principalmente, sensibilizar. De acordo com seus estudos não se pode esperar que a Literatura modifique de modo imediato a forma de agir. Para melhor ilustrar seu pensamento, o pesquisador exemplifica que ocorre “[...] na experiência literária uma suspensão dos motivos da ação: assim como o espectador do teatro não se levanta para matar o ator que interpreta o vilão no palco, o leitor não sai à rua para interagir com os personagens com os quais dialoga imaginariamente na leitura do livro” (ALVES JÚNIOR, 2015, p. 53).

Ao considerarmos os estudos apresentados por Mello e Hidalgo (2014) faz-se necessário pensar a Literatura a partir de uma perspectiva estética, cuja relação com a cultura e a sociedade proponha o entendimento de que a Literatura é uma arte. Que a arte é importante para as experiências humanas.

Seguindo esta linha de pensamento, Alves Júnior (2015) defende que a Literatura pode interferir na forma do sujeito perceber o mundo, assim suas concepções de uma vida boa, por exemplo, podem ser afetadas pelo que ele acessa por meio da leitura. Ao considerar esta exposição, podemos entender que a Literatura tem o poder de tornar o leitor um sujeito inconformado com a realidade, crítico, disposto a atuar na sociedade.

A Literatura dentre as suas muitas possibilidades, favorece que o sujeito se coloque no lugar do outro, imagine situações de vida e a forma como resolvê-las. Que o leitor permita-se durante o processo formativo mudar alguns dos percursos da sua vida. Mas para que isso ocorra é preciso que seja desafiado, que seja capaz de refletir e de sonhar. A Literatura que pode ser sinônimo de liberdade, também pode apontar para o conformismo. Enquanto educadoras, cabe-nos o papel de refletir. Pensar o uso social da Literatura requer um olhar sobre as potencialidades da criança e respeito por seu modo de compreender o mundo.

5 LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando pensamos no leitor infantil, se consideramos sua inexperiência, no caso de crianças pertencentes à Educação Infantil, poderíamos percebê-las a partir de suas carências, uma vez que, em sua imensa maioria ainda não estão alfabetizadas. Porém, nesta seção, convidamos a pensar a criança leitora a partir das suas potencialidades, desenvolvendo o letramento literário a partir da compreensão do uso social da Literatura.

Ao pensar em letramento na etapa da Educação Infantil, poderia se fazer uma relação com a preparação para o Ensino Fundamental. Neste sentido, pensamos que o letramento, assim como a Literatura, é algo significativo para a criança não somente com vistas ao que virá a ser, mas como forma de valorização do conhecimento de mundo no qual está inserida e da sua cultura de infância.

Considerando o que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) há sob o nosso entendimento, um rompimento quanto à função de preparar a criança para estudos posteriores, quando em seu artigo 31, defende: “I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996 Art. 31).

Embora não desprezando as problemáticas que envolvem o letramento literário, na etapa da Educação Infantil, ambicionamos, citando Charlot (2009), realizar uma leitura no sentido positivo.

[...] o que é uma leitura no sentido negativo? Consiste em explicar o mudo por meio do que não se encontra nele. Não é uma coisa muito complicada, fazemos isso sempre: falamos do sem-terra, sem-teto, sem-isto, sem-aquilo. Falar dos sem-terra é falar deles do ponto de vista de quem tem terra; é uma leitura negativa do mundo. Ao contrário, refletir sobre como pode ou como tenta sobreviver aquele que não tem terra é abordar o problema de outra perspectiva, num sentido positivo, isto é, do ponto de vista da pessoa que de que se fala (CHARLOT, 2009, p. 86).

Assim, nessa visão, concebemos o leitor inexperiente, não o reconhecendo somente em sua condição de não alfabetizado, mas compreendendo-o como um sujeito capaz de imaginar, de pensar, de observar e de expressar-se. Integrante de uma cultura infantil, ativo, em constante formação, tal qual nós leitores com maior experiência.

Aproximamo-nos de Cuberes (1997), quando esta ressalta que a Educação Infantil não tem como objetivo o ensino da leitura e da escrita, porém, afirma que propostas envolvendo texto desenho, enriquecem o vocabulário, a imaginação e facilitam as futuras aprendizagens.

A literatura proporciona criar uma gostosa confusão com as brincadeiras, onde envolve-se a palavra assim como a imaginação, o faz-de-conta. Os textos já podem ser

apresentados para as crianças logo nos primeiros anos de vida, por meio das cantigas de ninar por exemplo. “A partir daí, parlendas, versos e quadrinhas que acompanham as mais diversas brincadeiras e jogos infantis, desafios, adivinhas e cantigas de roda como numa grande ciranda vão compondo e partilhando o repertório de textos, tanto individuais quanto coletivos” (CORSINO, 2010, p. 190). Ao considerarmos as exposições apresentadas pela especialista, podemos afirmar que no texto em prosa haverá o benefício da percepção de elementos relacionados à coerência e a coesão, enquanto que na poesia o jogo proporcionado pelas palavras poderá favorecer a imaginação em um texto que não apresentará expressiva linearidade.

A poesia é o próprio brincar com as palavras; portanto, a construção (ritmo, recursos linguísticos, figuras de linguagem) se sobrepõe à significação. Não é importante uma “boa história” com sequência; a falta dela, o *nonsense*, as quebras de sentido, os significados inusitados dão o tom ao poema. A poesia para criança evita explicações. Ela é um convite para o brincar [...] (CORSINO, 2010, p. 191)

A partir das pesquisas realizadas por Ferreira (2019), é possível afirmar que a criança, antes mesmo de proceder à decodificação alfabética, já lê o mundo. Quando realiza a audição de narrativas que lhe estão presentes no cotidiano, a criança realiza interpretações. Quando interage com obras de Literatura, lê as imagens que estão ali presentes, observa a semelhança e diferenças com a realidade na qual está inserida. Neste contexto, nos convém debater acerca do que configura a leitura. Para que este entendimento seja esclarecido, iniciemos a partir da definição de letramento.

A definição de letramento estrutura-se a partir da palavra em inglês *literacy* a qual deriva “[...] do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy* que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). [...]” (SOARES, 2006, p. 17). A autora complementa que ler produz efeitos sociais, culturais, políticos, econômicos, cognitivos e linguísticos tanto para si e para seus pares.

Desde o nascimento, os bebês aprendem a atribuir sentidos às suas leituras de mundo. De acordo com as pesquisas de Corsino (2010), a criança, já nos primeiros anos de vida reconhece a linguagem como algo importante. A partir da oportunidade de ouvir cantigas de ninar, por exemplo, o bebê vai percebendo que há sonoridade nas palavras e que elas significam alguma coisa. Com o passar do tempo, perceberá que esta brincadeira é também uma integração com a própria cultura, uma vez que estas interações permitem-lhes conhecer elementos da sua própria cultura e compartilhar experiências com os seus pares.

Estas interações interferem no “[...] processo de alfabetização, quando as crianças sistematizam uma série de conhecimentos que têm sobre a língua. Assim, descobrem aproximações e afastamentos entre oralidade e escrita e tantas outras descobertas do texto” (CORSINO, 2010, p. 192). Enquanto educadores, muito embora pensemos na valorização da criança no tempo presente, concordamos que favorecem, também, as aprendizagens futuras. Constituindo, assim, um processo formativo significativo na vida do sujeito.

Posicionando-se em defesa das práticas significativas da Literatura, Vieira (2015) expressa que, neste viés, é preciso que os conceitos sejam repensados, priorizando sua valorização na perspectiva social. Sua explanação aproxima-se ao que defende Bértolo (2017). Ler, pelo simples ato de ler, não é algo que contribua com a formação do sujeito leitor.

A leitura de acordo com os pressupostos de Silva e Martins (2010) não é algo que dependa da apropriação de códigos, a criança, mesmo antes de estar alfabetizada, já realizada leituras, neste caso, referem-se à leitura de mundo e à leitura de imagens. Explicam os autores que ao ouvir uma história, a criança elabora sua percepção a partir da sua subjetividade. Inclusive, avaliam que a inexperiência nesta etapa lhe permite conhecimentos além, considerando aqueles que já estão domesticados pelos regimentos.

No que tange às aprendizagens anteriores à apropriação do código alfabético Mendes e Velosa (2016) consideram que a Literatura desenvolve um papel fundamental. Salientam que a interação com a Literatura favorece uma compreensão por parte do leitor no que diz respeito à função da escrita. As pesquisadoras salientam a importância de valorizar as escolhas de leituras das crianças. Mas alertam para a relevância de proporcionar interações que possibilitem o desenvolvimento das mais variadas capacidades, que evidenciem valor estético e literário.

Tratando da Literatura como forma de inserção da criança no mundo alfabético, Corsino (2010) salienta o vínculo constituído entre a oralidade – referindo-se neste caso, a importância de se contar histórias – e a escrita. As histórias podem favorecer os mais variados aspectos, importantes para o desenvolvimento da criança.

[...] livros que alimentam a imaginação e a sensibilidade das crianças e permitem estimular o gosto pela leitura [...]; livros que emocionam e deslumbram pelo poder encantatório das palavras e das ilustrações; livros que desafiam a ver o mundo com os olhos da fantasia e a aventurar-se pelos caminhos da ficção; livros que potenciam simultaneamente o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e emocional das crianças, se devidamente abordados em contexto educativo pelo educador de infância (MENDES; VELOSA, 2016, p. 118).

De acordo com os estudos de Silva e Martins (2010), a criança mesmo antes de apropriar-se dos signos gráficos, a fazer a reprodução verbal, ao ouvir a contação de uma história, é capaz de realizar a interpretação. Estas interpretações poderão estar limitadas, visto que a criança é um leitor inexperiente, portanto, portadora de um repertório ainda pequeno, comparado ao que poderá estruturar ao longo de sua vida.

Ao considerarmos o estudo realizado por Maciel (2010), ler é um ato de interação e relaciona-se diretamente à ação cultural, histórica e social. Neste contexto, a escola constitui-se como uma agência fundamental, uma vez que a leitura é apresentada de uma forma mais sistematizada.

De acordo com as concepções de Silva e Martins (2010), é importante ouvir histórias, bem como realizar a leitura de imagens. Porém, consideram fundamental que a criança, mesmo não estando alfabetizada, acesse textos escritos. Para as pesquisadoras esta experiência proporcionará que a criança seja inserida no mundo das letras, fazendo-a perceber as diferenças entre a cultura oral e escrita. Neste sentido, referindo-se aos aspectos rítmicos, sintáticos e léxicos. Deste modo, a audição de uma história, sem o suporte literário e a leitura de produções escritas, é experiência que mobiliza mecanismos diferentes de aprendizagem.

Sobre as possibilidades de leitura, Panozzo (2007) defende que o modo verbal, além de não ser o único meio, também não é suficiente. Isso porque, de acordo com o seu entendimento, há diversos tipos de narrativas no cotidiano em que a leitura é oportunizada.

Conforme explana Fonseca (2012), assim como cozinhar é uma habilidade desenvolvida a partir da observação de outras pessoas cozinhando, ler requer o envolvimento em atividades nas quais se perceba o uso social da leitura. “Muitas vezes os professores pensam que as crianças só aprendem a ler se realizarem atividades que envolvam as letras” (FONSECA, 2012, p. 29). Este pensamento está equivocado. Neste sentido, a estudiosa refere-se às possibilidades para as crianças que ainda não se apropriaram da decodificação alfabética do texto. Evidencia a importância de o educador demonstrar um comportamento

leitor. Acrescenta que mesmo sem apropriar-se do texto de modo considerado convencional, é possível realizar a leitura.

Sobre o letramento, embora tenhamos a compreensão de que a Educação Infantil não carrega sobre seus ombros a responsabilidade de alfabetizar a criança, entendemos que não podemos ignorar o mundo letrado em que vivemos. Assim, Soares (2004) revela que alfabetização e letramento são conceitos indissociáveis. Explica que é no contexto que a criança aprenderá a ler. Neste sentido, pensamos que a leitura literária poderá favorecer a inserção da criança no mundo das letras, fazendo com que compreenda que as imagens/ou letras trazem consigo uma representação, mesmo que, naquele momento, ainda não seja capaz de decodificar o que está ali representado. Bem como, poderá proporcionar por meio do letramento literário, o desenvolvimento de variadas competências. Despertando na criança a curiosidade.

De acordo com o entendimento de Soares (2004) mesmo ao considerar as aprendizagens futuras, mais especificamente a alfabetização, é importante avaliar que a criança constrói esta aprendizagem em contextos de letramento “[...] isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2004, p.100). Para a autora, a importância destes materiais serem de uso real torna-se fundamental, uma vez que a criança irá fazer uso em práticas sociais.

Letramento literário é um conceito que não se resume a decodificação do texto literário, para Vieira e Fernandes (2010), refere-se à apropriação dos significados a partir da experiência da leitura. As pesquisadoras entendem que não há uma idade mínima para tornar-se leitor. Consideram que, mesmo as crianças não alfabetizadas podem elaborar uma compreensão da história, identificando elementos que a constituem, “[...] que existe um começo, um meio e um fim em todas as narrativas. Também é interessante que bebês e crianças aprendam a manusear o livro, a virar páginas, a observar as formas das figuras, seus tamanhos e cores” (VIEIRA; FERNANDES, 2010, p. 123).

A leitura das histórias, bem como a observação das imagens e das letras que compõem a obra em questão, de acordo com Farias, Renó e Medina (2018), demonstram para a criança as variadas possibilidades que o livro oferece enquanto objeto cultural. Estas experiências permitirão que a criança perceba a relação da escrita enquanto registro, bem como suas possibilidades para a elaboração das narrativas.

Compreender sobre a função da escrita não é algo que acontece de forma instantânea, para Farias, Renó e Medina (2018) trata-se de uma construção lenta. “Como a aprendizagem

da leitura e da escrita, ela é descoberta e entendida com vagar, na mesma medida em que ler e escrever passam a fazer parte da vida da criança como formas de descrição, registro, indagação e construção de sentido no mundo” (FARIAS; RENÓ; MEDINA, 2018, p. 54).

A expectativa não é de que a criança reflita sobre a função e relevância social do uso da escrita e da leitura, conforme salientam Farias, Renó e Medina (2018) porém que nos diferentes estágios da existência a criança vá fazendo a apropriação das letras. Inicialmente percebendo sobre a sonoridade das palavras ao ouvir cantigas de ninar e de brincar. Explicam que assim despertarão na criança leitora a percepção de que um livro específico, sempre apresentará a mesma história, da mesma forma, isso garantido pelo registro a partir do texto e das imagens, observando que a linguagem permite a utilização em situações estratégicas. “Mais que ler e escrever para acessar conteúdos e se comunicar, a participação na cultura escrita pressupõe sua compreensão como uma forma de organização, registro e criação do conhecimento e, especialmente, como um lugar de poder [...]” (FARIAS; RENÓ; MEDINA, 2018, p. 55).

Para Vieira e Fernandes (2010), o livro imagem é um importante aliado ao letramento, visto que as narrativas estruturam-se basicamente a partir de ilustrações. As pesquisadoras compreendem que, neste sentido, as obras literárias poderiam favorecer o desenvolvimento da linguagem oral e visual. “Todos nós exercitamos a linguagem de muitos e variados modos em toda a nossa vida, de tal modo que, o nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo é, antes de tudo, a linguagem que o expressa [...]” (COSSON, 2018, p.15).

Para o pesquisador a palavra constitui-se uma das mais importantes invenções humanas. Cosson (2018) destaca que, quanto mais ampliado é o uso da linguagem, maior será o que ele define como corpo linguagem e consequentemente maior será o seu universo.

Sobre as palavras que nutrem o corpo linguagem, Cosson (2018) explica que estas advêm da sociedade, que ao passo que não pertencem a ninguém, permeiam a vida de todos. Deste modo, acabam dando significado ao mundo.

Para Cosson (2018), o uso da palavra por meio da escrita constitui-se como central no corpo linguagem. Ela é uma das principais responsáveis pelo registro dos saberes acumulados ao longo das gerações. Ler é mais do que decodificação, é uma forma de conhecer o mundo do outro. Para o pesquisador, a leitura é um dos meios de encontrarmos com nós mesmos e possibilita que nos percebamos enquanto integrantes de uma comunidade. “É mais que um conhecimento a ser reelaborado; ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade” (COSSON, 2018, p.17).

Pensar o livro enquanto algo que tem um fim em si mesmo, de acordo com os pressupostos de Cosson (2018) seria o mesmo que aceitar a ideia equivocada de que os fatos falam por si próprios. Para o pesquisador, o que oferece um significado são os mecanismos interpretativos que possuímos, os quais em sua maior parte foram construídos no contexto escolar. “[...] a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona” (COSSON, 2018, p. 26).

De acordo com os estudos apresentados por Vieira (2015), cabe à escola favorecer a inserção nos diferentes letramentos. Destacamos aqui o letramento literário, cuja função principal é o de formar leitores críticos, competentes no sentido de compreender o universo da leitura literária.

Considerando os pressupostos apresentados por Cosson (2018), ler é uma possibilidade de solidariedade. Porquanto, a partir da leitura, seja possível conhecer o mundo do outro. O pesquisador defende que isso só ocorre quando estamos dispostos a esta experiência, quando consideramos que não sabemos tudo, aí a leitura torna-se algo significativo. Para ele, o sujeito para ser considerado um bom leitor precisa agenciar por meio dos textos os sentidos do mundo. Justificando a afirmação que o autor faz: “Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário” (COSSON, 2018, p. 27).

A partir do que apresentamos, fica evidente que não há uma idade mínima para o acesso à boa Literatura. A Educação Infantil constitui-se como um espaço bastante convidativo para o letramento literário cuja interação da criança com as obras literárias poderá favorecer as aprendizagens futuras. Mas, sobretudo, no tempo presente podem representar para o leitor inexperiente o desenvolvimento de suas capacidades, conhecer o universo e despertar a imaginação. A partir do uso cotidiano, a criança vai percebendo o livro como um objeto da sua cultura.

5.1 LETRAMENTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO HUMANA

O letramento literário pode ser compreendido como um modo de apropriação da cultura pelo sujeito, assim, não se trata de algo restrito a visão metodológica. Esta experiência proporciona vivenciar a Literatura e contribuir com a construção de posicionamento crítico diante da realidade.

A definição no que concerne ao letramento literário “[...] remete aos processos de apropriação da escrita enquanto uma tecnologia cada vez mais fundamental nas sociedades modernas” (BARBOSA, 2011, p. 148). De acordo com o pesquisador, o letramento literário

não se resume à capacidade de decodificação. Diz respeito às práticas sociais, as quais envolvem o sistema da escrita. O letramento refere-se a uma participação efetiva na cultura à qual o sujeito pertence.

Sobre o que define o letramento literário é possível associar à característica do sujeito “[...] que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler Literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético” (BARBOSA, 2011, p. 148). Neste sentido, podemos compreender que o letramento tem uma forte relação com a emancipação dos sujeitos à medida que possibilita que a criança possa conhecer melhor a sua ambiência, descobrir outras realidades e empreendendo com novos modos de agir no mundo.

A criança, ao longo da existência, a partir do convívio com os outros sujeitos e interação com a cultura, vai criando a sua própria identidade. Suas manifestações serão correspondentes ao seu modo de compreender a realidade, sendo assim necessária uma espécie de leitura. “Isso ocorre porque o acesso à produção humana se dá por meio da linguagem e esta se manifesta nos discursos que produz, cabendo ao leitor não só a decodificação, mas a utilização de estratégias para a construção de sentido” (SANTOS E., 2015, p. 54).

Conforme a definição de Santos H. (2014), o letramento literário pode ser concebido como algo não cerceado à condição metodológica, referindo-se neste caso ao uso social da leitura, mas como um meio de efetivação de uma educação literária. A estudiosa salienta os aspectos relacionados à defesa do “[...] ensino mais consistente e significativo da Literatura” (SANTOS H., 2014, p. 65).

O que compreendemos como ensino consciente e significativo da Literatura? Filiamo-nos à ideia de não considerar os resultados utilitários de que espera o capital, até porque este sistema aparta-se de uma “[...] reflexão filosófica, necessita de praticidade, liquidez, retorno imediato, rentabilidade, ‘eficiência’, custo-benefício. O princípio que legitima suprir algum ramo do conhecimento é partir do pressuposto de que não serve; a pergunta é: ‘Não serve para quê?’. ‘Para quem?’” (BORRALHO, 2017, p.66). Para o especialista, na contemporaneidade, convivemos com uma crise que transpõe a educação, na qual as coisas que não correspondem à lucratividade parecem não exprimir relevância.

A educação contemporânea passa por uma conversão, “Neste processo de crise e de reconfiguração de um modelo de sociabilidade e de construção do conhecimento, entrou em xeque uma leitura do mundo, práticas leitoras de codificação e decodificação do mundo”

(BORRALHO, 2017, p. 66). Neste cenário, convém pensar sobre a importância do letramento literário, como um modo de resistência e de valorização da sensibilidade humana.

Este modo de pensar as possibilidades da Literatura encontra abrigo também no que foi exposto por Mendonça (2017). De acordo seu estudo, por meio das narrativas, é possível pensar no desenvolvimento da sensibilidade do leitor. Esta ótica conduz a uma percepção mais humanizada direcionada aos outros sujeitos, à natureza e à sociedade. Podemos concluir que conhecendo outras formas de pensamento, as pessoas podem tornar-se mais empáticas e isso não se deve aos exemplos de boa conduta narrados nas histórias, mas a partir do desenvolvimento da sensibilidade humana.

Pensando no desenvolvimento das capacidades humanas, fica evidente a importância de experiências com a arte nos primeiros anos da infância, afinal, trata-se de um momento onde a criança está construindo bases para as aprendizagens. Muitas vezes, ainda não tem a fala bem desenvolvida e por meio da Literatura poderá expressar melhor as suas emoções. O contato das crianças com textos literários, conforme expõe Oliveira A. (2010), tornam-se experiências significativas, visto que mobilizam a sensibilidade e o conhecimento. A pesquisadora explica:

A sensibilidade concerne àquele estado interior em que é possível, por meio do imaginário expandido, colocar em movimento imagens produzidas por nossa humanidade, em sua dimensão histórica e cultural. A Literatura contribui para a formação da criança em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também sobre os da sociedade a que pertence (OLIVEIRA A., 2010, p. 41).

A influência do contexto social na compreensão de uma narrativa literária é destacada por Cândido (2000). De acordo com suas análises, existem compatibilidade em relação ao lugar onde nos posicionamos e o modo como compreendemos uma obra. Esta visão mais uma vez nos remete a pensar a impossibilidade de atividades que objetifiquem que as crianças possam compreender a realidade a partir de uma mesma perspectiva.

Ouvindo ou contando histórias, sejam elas fruto de nossa experiência de viver ou da nossa imaginação, de acordo com Corsino (2010), influenciarão a construção da nossa subjetividade. A partir da audição das histórias, vamos nos constituindo enquanto pessoas integrantes de uma cultura.

[...] as nossas primeiras narrativas acontecem na infância”. Desde o gesto indicador de um desejo que é interpretado pelo outro, tornando-se palavra, às brincadeiras e jogos, às falas egocêntricas que acompanham as ações, chegando às histórias mais organizadas ouvidas e construídas no coletivo. E tudo isso se soma e se inter-relaciona às leituras de mundo, ao olhar de criança que, rompendo a ideia de *in-fans*, percebe a linguagem das coisas, dando voz a si mesma a partir do significado que apreende do que vê, ouve e sente do mundo material que a cerca (CORSINO, 2010, p. 190, grifo da autora).

Ao nos referirmos à estética, compartilhamos do pensamento de Hermann (2008), o qual defende que a ética não deveria ser concernente aos aspectos intelectuais, mas inspirada “[...] pelas emoções, pelos sentimentos e pelas respostas sensíveis” (HERMANN, 2008, p. 17). Destaca a estética no que diz respeito à formação de si mesmo, como um processo de compatibilidade entre a experiência de viver e a projeção de mundo. Para a filósofa, neste processo formativo, há também uma transformação na perspectiva estética.

O letramento literário pressupõe valorizar as potencialidades transgressoras da Literatura, de acordo com Barbosa (2011), favorecendo o pensamento crítico, o conhecimento de si mesmo e a liberdade do sujeito. Para o pesquisador, o desenvolvimento destas capacidades favorece o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade, sendo estes fatores muito importantes quando se pensa na formação dos mais jovens.

Se considerarmos o quanto a Literatura é importante no que diz respeito às possibilidades para nos tornar mais humanizados, é fundamental que as crianças, reconhecidas como sujeitos de direitos, por meio do letramento literário, tenham a oportunidade de vivenciar experiências literárias. Nesta perspectiva, Almeida (2020) expressa que a Literatura pode apresentar diversos modos de pensamento, sentimento, assim como variados modos de agir. Este pensamento evidencia que acessar as diversas manifestações literárias é importante, uma vez que favorece o desenvolvimento de um olhar capaz de perceber as diferenças como uma representação da diversidade.

Acerca do papel do sujeito em relação à cultura escrita, a Secretaria de Educação Básica (2016) esclarece que a partir do nascimento, a criança já acessa um mundo previamente construído. Deste modo, podemos afirmar que já estão consolidadas algumas práticas e conhecimentos inerentes à cultura. Ao nascer, o bebê já faz parte de uma cultura, isso tendo em consideração a forma como acontece o parto, o ambiente onde é realizado, dentre outros aspectos os quais integram de algum modo a sociedade a que pertence. Nesse contexto, podemos refletir sobre as diferentes linguagens nas diversidades de manifestações:

corporais, gestuais, digitais, artísticas, dentre outras. A partir da interação com a criança, poderão ser atribuídos novos significados, transformando o mundo recebido.

A Língua, então, é um labirinto que acolhe o bebê e, ao mesmo tempo, mergulha-o na função simbólica e na comunicação, na caixa de ressonância na qual os primeiros pictogramas (assim poderíamos chamar os esboços de significado, gestos e sons, cheiros, movimentos e olhares que, em suas repetições, começam a lhe dizer algo) vão se transformando em grandes significados. O bebê deve construir o seu psiquismo (Secretaria de Educação Básica, 2016, p. 16).

A Literatura proporciona uma identificação provisória, colocando-nos no lugar do outro e assim, experimentamos viver de um modo diferente do que estamos habituados. Para Almeida (2020), as histórias com as quais interagimos imprimem em nós marcas profundas. A forma como percebemos o mundo é constituída sob as experiências estéticas a que tivemos acesso. Deste modo, podemos perceber a relevância da Literatura no que diz respeito à formação da nossa identidade enquanto sujeitos.

A Literatura, compreendida como algo que extrapola as ideias simplistas de inserção da criança no mundo alfabético, proporciona o desenvolvimento das nossas humanidades. Quando a linguagem é compreendida “[...] enquanto arte, ela traz as dimensões ética e estética da língua, exercendo um importante papel na formação do sujeito” (CORSINO, 2010, p. 184).

Todos nós, amantes da boa leitura, se nos perguntassem a razão de amarmos a Literatura o que diríamos? Amo-a “[...] porque ela me ajuda a viver” (TODOROV, 2010, p. 23). O pesquisador também compartilha seu modo de percepção acerca da importância da Literatura ao longo da sua vida. Declara que não é uma forma de adquirir conhecimentos que possam de alguma forma favorecer suas relações pessoais, evitando sofrimentos. Que a maturidade lhe brindou com o entendimento de que a Literatura não auxilia na exclusão de experiências ruins, mas acontece de modo que as descobertas favorecem uma maior compreensão sobre as experiências de viver, sejam elas boas ou ruins.

Ao pensarmos sobre o que pode a Literatura, podemos valorizá-la a partir das possibilidades para nos humanizar. “Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós, a partir de dentro” (TODOROV, 2010, p. 76).

Ao considerarmos o letramento literário no contexto da Educação Infantil, não tomamos a partir dos pressupostos da decodificação alfabética, mas das outras diversas formas de ler um texto. Pensamos com ideias afins ao que propôs Corsino (2010) quando esta defende que a interação entre a criança e o texto possibilita transformações. A pesquisadora

compreende que os textos literários no contexto da Educação Infantil podem favorecer a experiência da alteridade, de conhecer outras realidades e sentimentos, possibilitando o desenvolvimento da subjetividade e a interação com uma linguagem que proporciona novos conhecimentos. Para a pesquisadora, os textos literários podem ser lúdicos. A Literatura pode ser considerada um fator favorável à inserção da criança no universo alfabético.

5.2 O LIVRO IMAGEM COMO PROPOSIÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO

As narrativas constituídas por meio de imagens, analisadas de forma apressada, poderiam levar à compreensão de que é fácil de ser lida. Porém, exige do leitor o empreendimento de várias capacidades tais como a sensibilidade e atenção. Poderá favorecer a leitura da criança não alfabetizada, fazendo com que compreenda que o desenho significa uma forma de registro¹¹.

Ao considerarmos o período medieval, a partir dos estudos realizados por Belmiro (2012), podemos afirmar que as imagens tinham um papel reconhecidamente importante. De acordo com a pesquisadora, as ilustrações eram usadas como meio para a tradução de narrativas e orientação dos não alfabetizados, principalmente no que dizia respeito às leituras das escrituras sagradas. Estes novos modos de leitura e comunicação modificavam a forma como era possível ler os textos, não mais se restringindo ao verbal. De acordo com a intelectual, as imagens eram diversas, cujas cores poderiam ser relacionadas à determinada ideologia.

A partir das exposições apresentadas por Belmiro (2012), quando foram inventadas as imagens elas originariamente foram criadas com a ideia de estabelecer a comunicação entre os homens e os deuses. Posteriormente, o sujeito utilizou figuras para dar visibilidade ao que era invisível.

[...] se a imagem da sociedade ocidental absorve o logocentrismo e suas estruturas discursivas; e se, mais ainda, o sistema de escrita alfabético se apropria das imagens para seu uso no nível fonológico, em substituição às letras; então expõem-se diferentes dinâmicas de convivência sempre renovadas no âmbito das diversas formas de comunicação, das expressões plástica, gráfica, literária, contribuindo para o aprendizado e expressão da cultura (BELMIRO, 2012, p. 121).

¹¹ Entendemos que a análise de livro imagem poderia enriquecer esta pesquisa, porém consideramos realizá-la futuramente, estimando dispor de um período maior para a investigação, e que, considerando este estudo, já teremos nos apropriado de algumas das discussões que envolvem esta temática.

O texto ilustrativo possibilita às crianças experiências estéticas. Ao considerarmos os estudos realizados por Colomer (2017) no que se refere a livros compostos por ilustrações, podemos afirmar que se apresentam bastante atrativos, especialmente aos leitores sem experiência. Além de favorecer discussões e o desenvolvimento da autonomia e da confiança da criança.

O livro imagem, de acordo com os estudos de Mendes (2016) é uma categoria que compreende obras cujas narrativas são efetivadas através de uma sucessão de imagens sem a utilização de palavras. A pesquisadora defende que embora haja pessoas que o definam a partir da ausência de texto, não considera adequado tal expressão, visto que, de acordo com o seu entendimento, um texto pode ser registrado utilizando-se de linguagens diferentes da verbal, referindo às narrativas imagéticas.

No Brasil há uma significativa produção de livro imagem, Parreiras (2012), explica que este tipo de texto baseia-se na narrativa a partir de imagens. Acrescenta que, devido a sua relevância, há inclusive premiação para as obras que se destacam nesta categoria.

A Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), conta com o Prêmio FNLIJ, em 18 categorias atualmente. Uma delas é dedicada ao livro de imagem, que pode ser apreciado pelas crianças pequenas e pelas crianças maiores. Criado em 1981, o Prêmio - O Melhor Livro de Imagem - tem contemplado obras brasileiras e estrangeiras (PARREIRAS, 2012, p.137).

O livro imagem é uma produção construída a partir do uso exclusivo “[...] de ilustrações (desenhos, pinturas) e/ou de imagens (fotografias, montagens, colagens) [...]. Não há texto no livro de imagem e, se houver, uma ou outra palavra que não faria falta a leitura” (PARREIRAS, 2012, p. 138). Esta informação evidencia que a narrativa é feita a partir das ilustrações. Para a estudiosa, este livro é bastante interessante devido ao fato de colocar o leitor em contato com uma diversidade de objetos, cores e texturas. Favorecendo em muitos casos, perceber a sucessão de acontecimentos e ou sentimentos.

A percepção é um fator muito importante. A impressão que impregna a alma é “[...] a primeira operação do entendimento” (CONDILLAC, 2018, p. 50). Esta afirmação nos conduz a pensar que as imagens são importantes para a criança que ainda não se apropriou do sistema convencional de escrita, visto que é uma provocação perceptiva. Uma forma de representação. Assim estas ilustrações estão distantes de algo ínfimo, mas trata-se de um modo de comunicação com a própria alma do leitor.

As ilustrações de um livro garantem à criança acessar a leitura, mas para que isso ocorra de forma enriquecedora, conforme defende Bruley (2018), é necessário que o mediador demonstre paixão e emoção diante do objeto cultural que é o livro. Para a estudiosa, é importante que esta experiência seja traduzida como uma oportunidade de vivenciar emoções e estética que aquela obra que lhe foi destinada pode oferecer.

O livro imagem caracteriza-se pela sequência de ilustrações relacionadas, conforme explica Bajour (2017). O estudioso considera esta uma categoria importante, compara a forma de apresentação àquela utilizada pela poesia, pelo cinema, dentre outras formas de apresentação, nas quais há a alternância entre o que denomina de quietude e de movimento.

A maioria dos livros destinados ao público infantil apresenta-se em versão ilustrada, conforme destaca Bajour (2017). O pesquisador ainda afirma que no livro-álbum, entre o que está escrito por meio de palavras e representado por ilustrações, ocorre uma relação dialética, deste modo, produzindo sentidos para o leitor. Analisando este aspecto, sob nosso ponto de vista, a pesquisadora acusa uma forte relação entre o livro-álbum e o letramento literário. Isto, relacionando ao pensamento exposto pelas intelectuais Brandão e Rosa (2010), cujas concepções sobre letramento literário evidenciam “uma aproximação do leitor com o texto, destacando, por exemplo, o prazer de ler, a fruição estética, a multiplicidade de sentidos, a ampliação do universo cultural” (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 69-70).

Referindo-se ao livro-álbum, Bajour (2017) expõe sobre a subjetividade e as capacidades para além da mera decodificação, uma espécie de encontro de significados entre o autor e o leitor, permeado pelo modo de ser de cada sujeito.

Então, parece-me que nesse movimento combinam-se avanço e quietude – a detenção. Porém, também nesse movimento, com as características próprias de cada linguagem, há uma zona de algo não dito. E essa zona do não dito é, acredito, o mais interessante desse tipo de livros. É o que torna tão atraente a possibilidade de que o leitor (e espectador) leia, olhando, leia também a linguagem das palavras e a linguagem do projeto gráfico, tenha a possibilidade de reconstruir e construir ou preencher vazios e espaços do não dito (BAJOUR, 2017, p. 14).

As concepções apresentadas por Bajour (2017) apresentam afinidades com o pensamento de Parreiras (2012), visto que, para a pesquisadora, o livro imagem possibilita a interação do leitor com as artes visuais, com a subjetividade da criança, seu universo. O manuseio deste tipo de livro pode ser considerado como uma introdução à Literatura. Explica que a ilustração é importante no sentido de desenvolver uma ótica a partir da estética.

Prezar pela qualidade literária requer a articulação entre as narrativas - ilustrativas e de linguagem alfabética. “É a maneira complexa, dialógica, provocadora e aberta com que o tema é tratado no texto que deixa os pontos de indeterminação para serem preenchidos pelo leitor” (CORSINO, 2010, p. 192). Para a especialista, no que diz respeito a textos compostos por imagens é importante analisar o que denomina de polifonia, ou seja, a harmonia da narrativa. Para a pesquisadora, quando as imagens retratam exatamente o que já foi expressado de modo verbal, não há uma relação dialógica. Ao contrário, é possível reconhecer a qualidade das ilustrações quando há uma complementação de sentidos. Assim, se estabeleceria uma união nos aspectos éticos e estéticos, formando uma composição artística.

Por isso, ao ler um livro de Literatura Infantil, é importante observar se o universo de significação é afetado pela imagem, se as imagens ampliam as leituras pelo tratamento estético visual de seu texto visual. A leitura da ilustração faz parte da leitura da obra como um todo, e é necessário dar tempo e espaço para as crianças observarem e se afetarem pelo texto visual (CORSINO, 2010, p. 193).

Realizar a leitura de livro imagem pode parecer algo simples. Porém, a partir de uma análise mais aprofundada, poderíamos nos perguntar: qual o sentido das imagens? De acordo com o que expôs Mendes (2016), é comum a associação das imagens com leitores inexperientes, isso porque a imagem comumente é compreendida como um complemento ao texto verbal. Isso é evidenciado ao observarmos um livro elaborado para leitores mais experientes em que se verifica que as ilustrações são extintas ou muito reduzidas quantitativamente. Para a estudiosa “[...] é um dos aspectos fundamentais da aculturação que diz respeito à alfabetização: à medida que a aquisição de habilidades literárias progride, a habilidade para ler e criar imagens desenhadas diminui” (MENDES, 2016, p. 45). Como se a apreciação visual fosse menos importante.

Tratando sobre a importância das ilustrações, Colomer (2017) considera que estas podem ser fonte de interação estética da palavra em relação à imagem. Nesta conjuntura, faz-se necessário relacionar os códigos para então estabelecer uma interpretação, acaba demonstrando-se interessante para a criança - uma forma de leitura rápida, acessível. Tornando os leitores autoconfiantes no que diz respeito às capacidades interpretativas do texto. A estudiosa acrescenta que no caso das crianças advindas de outras nacionalidades, as ilustrações tornam-se também uma forma de acolhimento assim como um recurso pedagógico.

Ao analisar sobre as possibilidades do letramento literário, a partir das imagens, favorece a criança da Educação Infantil que ainda não aprendeu a ler de acordo com o modo

convencional da escrita, a realizar a interpretação. Esta capacidade poderá então, não apenas ser um ato significativo para a experiência presente, como também, influenciar as suas futuras aprendizagens. Assim, relacionamos ao pensamento de Condillac (2018) ao destacar que “Quando os objetos atraem a nossa atenção, as percepções que ocasionam em nós se ligam ao sentimento de nossa existência e a tudo o que esteja relacionado a ele” (CONDILLAC, 2018, p. 58). Consideramos assim, que o livro imagem, deixa de ser uma simples exposição de narrativas a partir do desenho, mas torna-se uma importante forma da criança descobrir o mundo e a si própria, constituindo assim um gênero literário.

Tratando das ilustrações presentes nos livros infantis, Meireles (2016) explica sobre a importância das imagens, quando se apresentam não somente como ornamento, mas como um modo de expor mais profundamente o relato escrito. Exemplifica a partir das possibilidades de promover conhecimento sobre uma cultura a imigrantes, por exemplo, demonstrando a cultura, a vegetação, os animais, que compõem aquele contexto.

Tratando do valor estético da imagem, Colomer (2017) aprecia que comumente esta se tornou vulgar, mais como algo que completa o sentido, fazendo o texto redundante. Salienta que na atualidade, verifica-se que as ilustrações têm apresentado-se com qualidade até superior ao texto escrito.

Sobre as possibilidades de a educação literária acontecer exclusivamente pelo gênero álbum é problematizado que “[...] nós, humanos, somos seres linguísticos, nos construímos como pessoas por meio de formas e potencialidades da palavra, e a interpretação visual requer formas linguísticas de pensamento” (COLOMER, 2017, p. 18). Esta exposição nos faz pensar sobre a importância da criança poder acessar outros gêneros literários.

Ao avaliar a qualidade das ilustrações, de acordo com Carvalho e Baroukh (2018), observa-se que há situações em que se evidencia uma espécie de diálogo entre o ilustrador e os registros escritos, além de ressaltar a escolha de elementos para a elaboração da ilustração. Pode ser a partir da realização de pinturas, recortes, colagens, fotografias de modelagens, dentre outras.

As ilustrações apresentam um papel muito importante, mesmo em livros nos quais as imagens aparecem acompanhadas de palavras, conforme defende Parreiras (2012). A autora ainda explica que quando se trata de Literatura, as figuras podem promover novas possibilidades e não se reduzindo a repetir o que já está dito por meio das letras.

A partir dos pressupostos de Bruley (2018), há livros que com suas imagens, assemelham-se ao efeito que produz as canções. Para a pesquisadora este tipo de narrativa, quando apresentada de forma breve, organizada, propõe à criança a ideia de segurança, diante

de um mundo instável. Assim, neste contexto, a demonstração de que as coisas apresentam uma sequência, “[...] que há um, e mais um e mais um é reconfortante e lhe permite encontrar seu próprio lugar nesse universo tão bem administrado, que deixa lugar para todas as coisas. Trata-se de afirmar a própria existência ao lado das demais” (BRULEY, 2018, p. 130).

Contudo, é possível observar casos, em que as imagens apresentam redundância com a história, ou seja, apenas representam o texto de outra forma, de acordo com o que apresentam Carvalho e Baroukh (2018). As estudiosas explicam ainda, que há outros casos em que as ilustrações são complementares. Isto porque, contribuem com a história trazendo elementos novos, que acrescentam na exposição, configurando o que denominam como narrativa de imagens.

As estudiosas manifestam ainda que há casos em que “a imagem e texto são orgânicos: na falta de um, não se consegue entender a história, ou ela fica muito empobrecida” (CARVALHO; BAROUKH, 2018, p. 74). Este tipo de livro é denominado de livro ilustrado. A imagem não é algo secundário, mas a própria narrativa.

O livro imagem pode ser importante em qualquer fase da vida do leitor, sobretudo quando este ainda não se apropriou do código alfabético. Favorece que a criança vá percebendo a literatura como uma forma de representação do mundo. Neste contexto, o que tornará o texto qualificado ou não, ultrapassa a exposição narrativa por meio de imagens ou palavras, mas pela forma como se apresenta. Se suscitar imaginação, se desafiar, se promover a subjetividade e se deste modo contribuir para os processos formativos do leitor inexperiente.

5.3 LEITURA EM VOZ ALTA COMO IMERSÃO DA CRIANÇA NO UNIVERSO LITERÁRIO

Conforme já apresentamos, para que a criança goste de ler é preciso que perceba situações de uso da leitura. A todo o momento nos deparamos com placas, jornais, livros, manuais e outros. Porém, para que a criança desenvolva o gosto pela leitura literária ela precisa conhecê-la. Quando se trata de textos escritos ela precisará do auxílio de um leitor mais experiente para poder lhe transmitir o que está escrito.

Equivocadamente no âmbito escolar alguns educadores defendem a ideia de que não se devem ler as histórias, mas contá-las, conforme as explicações de Carvalho e Baroukh (2018). Isto porque se considera que as crianças não detêm sua concentração por muito tempo, além da complexidade das narrativas constituírem um impedimento na assimilação para os ouvintes. Contudo, realizar a narração da história favoreceria que o texto fosse simplificado. Acrescentam que a criança precisa ter sua compreensão favorecida, deste modo,

“[...] os professores lançam mão de recursos como fantasias, fantoches, objetos de cena, músicas” (CARVALHO; BAROUKH, 2018, p. 26). As pesquisadoras alertam que sua utilização parece dizer que o livro por si só não é significativo, que a história para tornar-se interessante precisa valer-se de outros recursos.

As crianças, especialmente quando ainda não se apropriaram do código alfabético dependem da presença do adulto para acessar a literatura. Uma das possibilidades é por meio da leitura em voz alta. Ao realizar a leitura de uma história é necessário um ambiente “[...] que garanta o espaço do leitor, seus silêncios e suas falas. É preciso, ainda, que a criança estabeleça relações entre o texto, as imagens, suas histórias e experiências pessoais. A mediação do adulto é o ponto-chave das primeiras leituras.” (CORSINO, 2010, p. 186). De acordo com a especialista, é responsabilidade do adulto a organização do espaço, sua postura, entonação ao contar a história demonstram para criança uma forma de ser leitor.

Quando estamos contando/lendo uma história para uma criança, comunicamos muito mais do que o texto que está escrito. Esta prática requer do mediador um olhar sensível e respeitoso, além da habilidade de transmitir o texto há a necessidade de desenvolver também a capacidade de escuta. Esta reflexão abriga-se no que foi exposto na pesquisa de Vilhena (2014), a qual explica que uma prática de leitura, muitas vezes, expressa um modo de repressão, em que a palavra não é permitida. De acordo com o autor, esta atitude despreza o quanto a linguagem é fundamental para a formação do pensamento.

Ao pensarmos sobre a Literatura, enquanto uma experiência de interação com as crianças pequenas, pertencentes à Educação Infantil, consideramos que o tempo a ser empreendido é algo que deve ser fruto de reflexão. Isso porque, nos alerta Cechinel (2018) que a Literatura por si só já é algo que necessita de tempo. Quando ressalta esta necessidade, esclarece que é preciso um afastamento daquelas imposições às quais nos submetemos quando pertencentes a uma cultura vinculada ao consumo e à produção.

De acordo com as contribuições de Farias, Renó e Medina (2018) ler para crianças é algo que requer um tempo alargado. “Primeiro é preciso escolher o livro e apresentá-lo, mostrando seu autor, ilustrador, tradutor (se for o caso), editor, etc.” (FARIAS; RENÓ; MEDINA, 2018, p. 56). Sequencialmente, de acordo com os pesquisadores, o livro deve ser apresentado como um artefato cultural, levando a criança a perceber que se trata de uma produção humana.

A partir das orientações apresentadas pela Secretaria de Educação Básica (2016), é importante iniciar a leitura já com os bebês em seus primeiros meses de vida. Esclarece que esta postura favorecerá a criança perceber a forma como é contada uma história, “[...]”

observam o movimento dos lábios, fixam o olhar na boca, dando a impressão de estar entretidos com o rosto de quem lê, com o aconchego do ritmo e do colo, com o interesse do adulto em narrar ou cantar para ele”. (BRASIL, 2016, p. 68).

As exposições apresentadas pela Secretaria de Educação Básica (2016) apontam para a possibilidade de enriquecimento da experiência de ouvir uma história, a partir da voz do educador, com a presença do livro físico. Deste modo, propiciando à criança perceber que aquele objeto – o livro – é um suporte literário, que apresenta características tais como cores, texturas, dentre outras que lhe são peculiares.

Ao considerarmos as exposições de Bruley (2018), evidencia-se a importância do contato com a narrativa. Para a pesquisadora esta experiência propõe “[...] uma fina elaboração de sua linguagem e de seu pensamento, e permite a constituição de um espaço interior onde a vida imaginária pode se desdobrar enormemente” (BRULEY, 2018, p. 128). Para a pesquisadora a linguagem usada no cotidiano basicamente estrutura-se no tempo presente e no modo imperativo. Já a linguagem da narrativa demonstra outras formas de comunicação.

[...] a linguagem narrativa faz entrar sutilmente tempos variados que se associam sutilmente uns aos outros para construir a narração: presente, futuro, pretérito imperfeito, pretérito perfeito, condicionais varrem o campo da narrativa e impõem à criança surpreendentes deslocamentos mentais; o pretérito mais-que-perfeito é introduzido, a ponto de crianças entre 3 e 4 anos atribuírem-lhe tanta importância, que já o utilizam, ainda que incorretamente, para relatar um acontecimento ou uma história (BRULEY, 2018, p. 128)

Valorizando a Literatura como um modo de favorecer o desenvolvimento da infantil e como fonte de prazer, também Wajskop (2017) salienta as grandes semelhanças entre o efeito das brincadeiras com brinquedos e a audição de uma história literária. Destaca os textos que apresentam rimas, afirma que este tipo de narrativa geralmente resulta em novas brincadeiras, especialmente de representação dos personagens. Explica que com esta dinâmica as crianças acabam por melhor internalizarem o texto que lhes foi contado.

Mesmo as crianças na mais tenra idade são ouvintes com capacidades interpretativas. Desse modo, ao ouvir uma história, conforme salienta Corsino (2010), a criança poderá desenvolver a autonomia, a qual se manifesta pela capacidade de partilhar e criar novos significados.

Contar, ler uma história é algo que exigirá, calma, observação e sensibilidade para perceber as manifestações dos ouvintes conforme explanam Farias, Renó e Medina (2018).

Esta atividade não pode ser compreendida a partir das necessidades de resultados rápidos, como seria esperado em uma perspectiva de produção e consumo.

A língua não é algo que pode ser ensinado, porém transmitida, conforme nos mostra Leite (2018). Esta relação, entre a Literatura e a criança, possibilita que ela, mesmo sendo ainda muito pequena, ao ouvir, se reconheça como um sujeito, mesmo quando se tratando de um bebê. A autora esclarece “Escutar é diferente de ouvir. Ele lê o rosto, lê a voz, as cores, o mundo que o cerca. A linguagem é uma brincadeira gratuita no interior do pensamento de cada um, uma atividade sem utilidade precisa, que supõe a existência de várias pessoas. Supõe a alteridade” (LEITE, 2018, p.94).

Alguns aspectos podem ser apontados como diferenças entre a experiência de contar uma história e a leitura. Carvalho e Baroukh (2018) afirmam que a contação da história é basicamente caracterizada pela utilização da linguagem oral. E, de acordo com o contexto, é possível flexibilizar o vocabulário. Todavia, esta experiência pode ser interessante, visto que demonstra para a criança que a linguagem é algo que pode ser adaptado de acordo com o público. No entanto, a partir da leitura do texto que está registrado, independentemente de quantas vezes for contada uma história, não haverá modificações. Para as pesquisadoras, esta característica é bastante significativa, visto que “proporciona uma referência cultural e linguística” (CARVALHO; BAROUKH, 2018, p. 28).

Contar a história, utilizando-se do livro, é algo considerado como fundamental por Abramovich (1997). Comenta a estudiosa que a presença física do livro evidencia que a história está registrada. Deste modo, poderá ser revista tantas vezes quanto desejada. Argumenta que a história estará ali, como se aguardasse ser revisitada.

E quando a criança for manusear o livro sozinha, que o folheie bem folheado, que olhe tanto quanto queira, que explore sua forma, que se delicie em retirá-lo da estante (encontrando-a sozinha, em casa ou na escola) que vire página por página ou que pule algumas até reencontrar aquele momento especial que estava buscando... (mesmo que ainda não saiba ler, ela o encontra... e fácil!) (ABRAMOVICH, 1997, p. 22).

Tratando da faixa etária de crianças pequenas como os bebês, Carvalho e Baroukh (2018) destacam que o uso da narração a partir de um texto escrito tem um valor muito grande, isto porque ensina a criança acerca da permanência e instabilidade dos objetos. Então, a partir da retomada da leitura, percebe que é possível reverter uma situação. As pesquisadoras também explicam sobre a importância para o enriquecimento do repertório vocabular destas crianças. “O contato com os textos literários, e incluímos, aqui, tanto os de

tradição oral – canções, parlendas, acalantos, brincos – quanto os autorais, constitui a primeira aproximação de bebês e crianças muito pequenas com textos narrativos mais complexos” (CARVALHO; BAROUKH, 2018, p. 32). As pesquisadoras destacam que não está em jogo a capacidade de compreensão das crianças, mas a relevância do contato com a linguagem, com o som, com a música nutrindo a linguagem verbal.

Segundo a Secretaria de Educação Básica (2016), as cantigas de ninar, são também compreendidas como uma das possibilidades de inserção dos bebês no universo literário. Isto, porque, além de contribuir com questões afetivas, “[...] proporcionam sonoridade das palavras que rimam, que se repetem, gerando ritmos [...] (BRASIL, 2016, p. 68)”. Evidenciando que, mesmo a criança, nos primeiros anos de vida, não compreendendo o significado das palavras, estará tendo uma experiência semelhante ao que poderia ser definido como leitura em voz alta. Nesta perspectiva, a função da canção de ninar seria a de possibilitar à criança a percepção de que uma história apresenta-se de uma forma diferente da forma como narramos um fato em uma conversa casual.

Explicando sobre a importância da leitura em voz alta, Carvalho e Baroukh (2018) esclarecem que “[...] a leitura em voz alta é a transmissão vocal de um texto escrito e não se configura em leitura para quem ouve” (CARVALHO; BAROUKH, 2018, p. 29). Neste sentido, embora não se possa dizer que a criança ao ouvir um texto tenha realizado a leitura, ou seja, a decifração do que está escrito, a partir da imaginação, associa às suas experiências infantis, realizando a leitura de mundo e de acordo com Freire (1997, p. 11) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Uma das principais contribuições de um texto escrito, lido em voz alta, de acordo com os pressupostos de Carvalho e Baroukh (2018), é a apresentação da cultura escrita a partir da sua pluralidade, inserindo-as no universo letrado. Acrescentam que através da leitura oral as crianças interagem com o texto mesmo sem estarem alfabetizadas.

De acordo com as exposições de Bajour (2012) há semelhanças entre ler e escutar. E esta visão é muito importante, visto que, neste trabalho, tratamos de possibilidades de leitura para crianças que ainda não estão alfabetizadas. A estudiosa compreende que ler textos literários é algo que não se limita à leitura com os olhos ou a partir da razão. Favorece, sim, a mobilização de sentimentos, da subjetividade para então poder construir seus significados.

Se considerarmos as exposições apresentadas por Reyes (2010) podemos compreender que a aproximação da criança com a Literatura, por meio de rimas, por exemplo, fará com que a criança não apenas divirta-se com o texto e lhe atribua significados, mas familiarize-se com o som das palavras. Assim, conforme a pesquisadora “[...] tangerina para menina, amora para

senhora, framboesa para Teresa [...]” (REYES, 2010, p.73). Para a estudiosa esta experiência ainda possibilitará que a criança pense sobre a linguagem enquanto um processo contínuo.

Discutindo sobre as formas de leitura, Bajour (2012) afirma que o texto também é um modo de releitura, proporcionando a descoberta de coisas novas. “A escuta da interpretação dos outros se entremeia com a nossa. Os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo que talvez não chegasse na leitura solitária” (BAJOUR, 2012, p. 24).

Ao pensarmos sobre o valor da escuta, podemos considerar as exposições de Wulf (2007), o qual entende, que a partir do uso do sentido da audição, não apenas há uma percepção em relação às palavras, mas também aos seus significados. O pesquisador afirma ainda que durante este evento, descobre-se sobre o que narra, mas, principalmente, sobre o locutor, uma vez que é possível sentir pelo modo como interage com os ouvintes. Nesta perspectiva, ler além de ser um ato solidário, é uma forma de humanizar e de deixar-se conhecer.

Quando uma palavra endereçada a outro homem é percebida, torna-se para o locutor e para o ouvinte o ponto de partida para outras palavras e assim por diante. Esta particularidade do sentido do ouvido permite uma percepção de si pelo homem. [...] É desta forma que o sentido do ouvido tem um papel particular na constituição da subjetividade e da sociabilidade (WULF, 2007, p. 60).

Embora possamos reconhecer que a Literatura não é uma atividade que deva ser atribuída exclusivamente ao ambiente escolar, assentimos no que diz respeito à relevância deste contexto. Afinal, entendemos que a instituição escolar é um espaço privilegiado para o aprimoramento das capacidades humanas. Com um entendimento semelhante, também Scheffer (2019) expõe que a escola é um meio de agenciamento social. Destaca que, como consequências das desigualdades sociais, muitas crianças somente têm acesso à Literatura no ambiente escolar. Além de comumente, ser neste espaço que a criança aprende a ler e a escrever.

O entendimento da escola como um espaço privilegiado para contar e ouvir histórias, também é defendido por Bajour (2012) Segundo a estudiosa, cabe ao mediador a seleção de textos que não se apresentem simplistas, que façam os ouvintes questionar, rejeitar ou convergir com as ideologias.

Quando colocamos a escolha de textos desafiadores em diálogo com modos de ler, igualmente desafiadores, os gêneros literários que se caracterizam pela indeterminação ou pela ausência de desfechos tranquilizadores costumam pôr à prova a predisposição e a flexibilidade dos adultos quanto à escuta da inquietação (BAJOUR, 2012, p. 35).

Em algumas situações, por temor em relação a ambiguidades interpretativas, há um excesso de explicações, conforme apresenta Bajour (2012). Essas explicações desprezam a intenção do texto, que seria, exatamente, a de provocar desconforto e incertezas. “Acreditar que os leitores possam lidar com textos que os deixem inquietos ou em estado de interrogação é uma maneira de apostar nas aprendizagens sobre a ambiguidade e a polissemia na arte da vida” (BAJOUR, 2012, p. 36). Isto posto, nos traz a reflexão de que existe na postura deste mediador, mesmo que de modo inconsciente, uma concepção de infância, na qual a criança pode ser entendida como alguém incapaz devido à sua inexperiência para a leitura.

Ler é uma forma de respeitar o outro, assim, não se trata de um mecanismo para ouvir o eco da própria voz, pensamentos idênticos. Pelo contrário. “Escutar para reafirmar uma verdade que só olha para si mesma e espera a palavra do outro somente para enaltecer a própria palavra é a antítese do diálogo, e não raro, comporta intenções de poder e controle sobre os sentidos trazidos à tona” (BAJOUR, 2012, p. 24). Para a pesquisadora, a escuta deve ser uma forma de enriquecer a forma de olhar o mundo, mesmo que não concorde com ela.

Ao ouvir uma história no contexto da Educação Infantil, a criança tem a oportunidade de partilhar esta experiência com outros sujeitos, sendo, assim, uma forma de socialização. A experiência de ouvir uma história, a partir de um registro escrito, favorece a inserção da criança no mundo da escrita. Ouvir uma história literária é uma forma de comunicação que ultrapassa os limites da mensagem pretendida pelo texto. Acaba por aproximar as pessoas, podendo assim, inclusive, favorecer a adaptação das crianças à escola.

A leitura pode proporcionar diversos conhecimentos, associando as experiências de vida com as narrativas. Ao entrelaçarmos o modo como sentimos a reflexão, é possível construirmos posicionamentos diante da vida.

6 ENTRELAÇAMENTOS

Nesta Seção buscamos discutir acerca das temáticas desenvolvidas por meio da categorização. Apresentamos os resultados e discussões promovidas pela pesquisa.

Para o início desta trajetória nos guiamos por meio dos conhecimentos adquiridos ao longo do nosso percurso existencial. A partir de uma reflexão sobre estes conhecimentos, surgiram dúvidas para as quais buscamos abrigo por meio dos métodos da pesquisa. Estes nos proporcionaram desenvolver novos conhecimentos a partir da interação com os diversos teóricos.

Os conhecimentos os quais trouxemos de nossa experiência de vida, foram importantes, como ponto de partida. De acordo com Condillac (2018) os sentidos são fundamentais, uma vez que são eles os responsáveis pelas impressões firmadas na alma. Nesta condição, para o filósofo, não há discurso capaz de modificar aquilo que sentimos.

Somente a reflexão sobre o que experimentamos quando somos afetados por uma sensação pode fornecê-la. Se não houvesse percepção, os objetos atuariam em vão sobre os sentidos e a alma não produziria conhecimento algum. Perceber é o primeiro e mais ínfimo grau de consciência (CONDILLAC, 2018, p. 50).

Para a construção dos entrelaçamentos, consideramos os objetivos específicos, os quais deram origem às categorias, e estas por sua vez, foram corporificadas em seções. Para uma melhor consistência e organização das ideias, foram construídas as subcategorias, estas resultaram então, no desenvolvimento das subseções.

A partir das proposições apresentadas nas seções e subseções, buscamos abrigo nas teorias dos diversos autores. Deste modo, ambicionamos construir uma reflexão mais aprofundada, urdindo novos conceitos e posicionamentos diante das exposições.

6.1 RELAÇÕES ENTRE A LITERATURA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO

Na categoria “Relações entre a literatura e a formação do sujeito” em busca de problematizar a conceituação de formação humana, compreendemos que não se trata de resumir ao preparo para o desempenho das atividades profissionais tampouco no que se refere a contribuições com o sistema capitalista. Assim, a partir das reflexões que emergiram, conduzimos o nosso pensamento aos princípios da *Paideia* e da *Bildung*.

A luz de autores tais como Abbagnano (2007), Bortolini e Nunes (2018), Hermann (2008, 2009), Jaeger (2001), Nicolau (2016) e Rohden (2009), podemos entender que é

possível considerar que ambas as concepções – *Paideia* e *Bildung* – compreendem a formação humana a partir das implicações em pensar o sujeito como integrante de uma cultura, com valores e características próprias, cujos conhecimentos devem ser significativos para o desenvolvimento de sua sensibilidade e seu potencial, a fim de contribuir com a vida em sociedade. Deste modo, pensamos na interação dos sujeitos com a literatura como uma oportunidade de sensibilizar, para que o leitor conheça melhor a si mesmo e o mundo que o cerca.

A partir da ideia da literatura como uma forma de representação e expressão diante do mundo, consideramos fundamental uma reflexão mais específica e detalhada sobre estes aspectos. Surgiu a subcategoria “Literatura como forma de autoconhecimento, expressão do pensamento e dos sentimentos humanos”.

Apresentamos algumas concepções de autores tais como Bajour (2012), Candido (2011), Devetch (2018), Hermann (2013) e Meireles (2016), os quais compreendem a literatura como um modo de expressão do pensamento, proporcionando que o leitor amplie seu olhar sobre o mundo e sobre si mesmo. Estas discussões favoreceram o desenvolvimento da reflexão no que diz respeito à ressignificação da realidade. Sentimo-nos provocadas a pensar sobre a criança, uma vez que quem escreve os livros infantis, na grande maioria das vezes, são os adultos. Assim, torna-se significativa uma reflexão no que diz respeito ao tipo de representação que ali se encontra. As crianças estão de fato representadas? Ou a literatura converte-se em um modo de exercício de poder do adulto sobre a criança, onde certas verdades lhes são impostas? Esta categoria, bem como as reflexões realizadas no contexto nos trouxeram ainda maiores indagações.

Ao considerarmos que o contexto da nossa pesquisa refere-se à E.I., tornou-se relevante o desenvolvimento desta subcategoria, “Leitores no contexto da Educação Infantil”. Ambicionamos retratar as problemáticas e reflexões que permeiam esta fase educacional, debatemos acerca das possibilidades da literatura como um modo de desenvolvimento de suas potencialidades.

Amparadas em autoras tais como Coelho (2000), Colomer (2003), Meireles (2016) e Parreiras (2012) concluímos que não é possível estabelecer uma caracterização da literatura infantil. A literatura é única, seu caráter subjetivo pode encantar crianças e/ ou adultos. Apresentar uma narrativa simplista no sentido de direcionar a criança a uma compreensão específica representa um menosprezo às capacidades infantis. Podemos compreender que quem deve realizar as escolhas de leitura são os próprios leitores, sejam eles crianças ou

adultos. As preocupações dos educadores devem centrar-se na perspectiva de pensar a intencionalidade das proposições de leitura.

Consideramos que a literatura infantil é uma prática comum em diversas instituições de Educação Infantil, podendo ser pensada, em alguns momentos, como uma atividade para o entretenimento das crianças. A partir da curiosidade em saber sobre as possíveis contribuições deste tipo de leitura, comparando a leitura literária, foi desenvolvida a subcategoria “Diferenças entre a leitura para o entretenimento e a leitura literária”.

Amparadas em autores tais como Bajour (2017) Candido (2011), Cechinel (2018) pudemos compreender que a literatura é uma arte, assim possibilitando, a partir da experiência estética, a construção de posicionamentos diante do mundo. Com estas discussões, pudemos compreender que para a proposição de atividades de leitura, visando à formação humana, é preciso um olhar cuidadoso no tocante ao que cada uma proporciona. Os estudos realizados nos fizeram pensar que a literatura embora com possibilidades para o protagonismo, para a emancipação, contraditoriamente, também pode ser aliada a ideia de alienação e manipulação dos sujeitos.

Ao tratarmos na subseção anterior sobre as diferenças entre leitura para o entretenimento e leitura literária, nos despertou a curiosidade em conhecer mais sobre estas ideias disseminadas, advindas do senso comum, de que a leitura é importante, sem um discurso prudente com relação aos critérios. Deste modo cabe refletirmos: toda a literatura tem a mesma importância? Toda a leitura desperta o desenvolvimento capacidades dos sujeitos? A partir destas questões, surge a subcategoria “O valor simbólico incutido ao ato da leitura”.

Considerando as exposições apresentadas por Bértolo (2017), Robledo (2019) e Chartier (1999) nos sentimos provocadas a pensar sobre aspectos que favorecessem a formação humana. Observando esta perspectiva, entendemos que a relevância da leitura está na dimensão em que desperta a sensibilidade dos sujeitos, promove a mobilização dos conhecimentos e proporciona a subjetividade.

6.2 CULTURAS INFANTIS, A EDUCAÇÃO E A LITERATURA PARA A INFÂNCIA

A segunda categoria “Culturas infantis, a educação e a literatura para a infância”, entrelaçam os conceitos com a categoria anterior – Relações entre a literatura e a formação do sujeito –, uma vez que trata da formação humana, neste caso, focalizando os primeiros anos de vida dos sujeitos. Problematisa a educação na compreensão de um processo, que não se

restringe ao ambiente escolar. Contudo, demonstra que a escola sempre foi um espaço de difusão da literatura.

A partir das concepções de autores tal como Azevedo (2001), é possível perceber que a literatura, historicamente foi compreendida como algo a ser utilizado para o ensino das crianças, como um meio de moralização e de ensino de boas maneiras. A criança era retrata em períodos históricos em que não era percebida como sujeito integrante de uma cultura, cujas especificidades a diferem do universo adulto. Na contemporaneidade, conforme bem nos explanou Salles e Faria (2012) a criança é percebida como sujeito histórico e cultural, assim convém pensar em propostas de literatura infantil que valorizem o sujeito como tal.

Ponderamos que a temática infância é um assunto que no contexto desta pesquisa requer certo aprofundamento. Deste modo, surge a subcategoria “Evolução do conceito de infância”

A partir das reflexões propostas por autores tal como Ariès (1981), Faria (1999) e Pena (2005) é possível conceber a infância como um construto histórico. Evidenciando que as crianças, especialmente na Idade Média e transição da Idade Moderna eram compreendidas como seres incompletos e carentes de instrução. Estes apontamentos nos fazem entender que neste contexto, fazia sentido pensar a literatura como uma forma de tornar as crianças corrigidas.

Os estudos desenvolvidos nesta seção nos provocaram a pensar sobre, os tipos de infância que estão presente na contemporaneidade. Se afirmarmos que se trata de sujeitos históricos e sociais, e que enquanto educadoras valorizamos o protagonismo infantil, é preciso que pensemos sobre o modo como a literatura é vivenciada. E isto não diz respeito apenas à seleção das obras literárias, mas principalmente aos objetivos que nos movem e circunstâncias em que propomos as atividades literárias.

Ao pensarmos a literatura infantil, consideramos fundamental abordar as questões relacionadas à infância, visto que são estes os sujeitos para quem convencionalmente os livros infantis são pensados. Porém, não são as crianças os únicos sujeitos envolvidos nestes processos de leitura. Isto porque, conforme já destacamos, a maioria dos livros é escrito por adultos. Deste modo, estão envolvidos sujeitos pertencentes a universos diferentes, e, por conseguinte, com modos de expressão e compreensão distintos. A partir destas convicções, surge a subcategoria “A relação entre quem lê e escreve: compartilhamento e subjetividade”.

Amparadas em autores tais como Bajour (2017), Carranza (2018) e Reyes (2012), pudemos problematizar no que tange aos espaços que cada um ocupa no texto – escritor e leitor – muito embora, no momento da leitura a criança e o adulto de certo modo,

compartilhem o mesmo espaço, cada um olha o objeto a partir do lugar onde está situado. Deste modo não faz sentido pensar em literaturas cuja compreensão possa ser induzida, a leitura literária tem por característica demandar o emprego da subjetividade.

Ao abordarmos nas diversas categorias a criança enquanto um sujeito social, capaz de escolher o que lê, também de tomar decisões, de sentir e de se expressar. A literatura poderá potencializar os processos formativos, mas para que isso aconteça é necessário que seja encorajada a exercer sua autonomia. No contexto escolar, onde comumente são desenvolvidas as atividades literárias, há uma série de demandas, e protocolos a serem cumpridos, deste modo, faz-se necessário pensar sobre quanto tempo demanda uma atividade de literatura. Nesta perspectiva surge a categoria “O protagonismo infantil e a adequação do tempo para a literatura”.

A partir de autores tais como Corsino (2010), Salles e Faria (2012) e Vilhena (2014) é possível a compreensão da criança enquanto sujeito histórico e cultural, porém construímos nosso posicionamento no entendimento de que ainda há muitas contradições entre estes conceitos e as intenções com que se propõe atividades literárias no contexto escolar. Muitas vezes estas propostas estão atreladas ao cumprimento de protocolos educacionais, com tempos rígidos, onde não é permitida a manifestação da criança. De acordo com as leituras, de nada adiantariam leituras provocativas, se na prática o mediador mantiver uma postura autoritária, onde não é permitido que a criança mantenha interação com seus pares, ou possa manifestar sua opinião.

6.3 LETRAMENTO LITERÁRIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A terceira categoria “Letramento literário no contexto da Educação Infantil” a partir da análise dos conceitos que envolvem esta temática, é possível tecer uma relação com as duas categorias anteriores, uma vez que o letramento literário relaciona-se diretamente com os conceitos de formação humana, na medida em que favorece que o sujeito aproprie-se de um bem cultural que é a literatura.

De acordo com a concepção de alguns autores, podendo destacar Corsino (2010), Farias, Renó e Medina (2018), Sores (2004; 2006) e Vieira e Fernandes (2010) a literatura pode oferecer a criança inúmeras possibilidades, dentre elas podemos destacar a convivência em um ambiente letrado, a abstração, a interpretação, dentre tantos outros. Deste modo mostra-se relevante para as aprendizagens futuras, mas, sobretudo, para o tempo presente.

Valoriza o que as crianças têm de latente, neste caso nos referimos à sensibilidade, à capacidade de observação, bem como o desenvolvimento de tantas outras habilidades que frutificarão a partir desta experiência.

Considerando que as crianças na E.I. em sua maioria ainda não estão alfabetizadas, por meio de atividades voltadas para o letramento literário é possível favorecer a interação com a literatura. Deste modo, problematizando acerca das problemáticas que envolvem este conceito surge a subcategoria “Letramento literário na perspectiva da valorização das experiências na fase da Educação Infantil”.

Tecemos as nossas compreensões a partir das reflexões propostas por autores tais como Barbosa (2011), Borralho (2017), Corsino (2010), Oliveira A. (2010) e Todorov (2010). De modo geral, podemos conceber o letramento como prática social da leitura. Nesta perspectiva, se entende que a partir da sensibilidade que a arte provoca a criança é capaz de realizar a leitura. Esta interação com as narrativas constitui potencial para humanizar os sujeitos.

Ao considerarmos a subcategoria “Leitura do livro imagem” nos posicionamos com a ideia de que as ilustrações podem constituir narrativa, e que a criança envolvida em sua cultura infantil realiza a leitura. Discutimos sobre as contribuições deste tipo de leitura para a formação da criança.

A partir de autores tais como Belmiro (2012), Colomer (2017), Mendes (2016) e Parreiras (2012), construímos reflexões sobre a complexidade que envolve a leitura de imagens. Este tipo de leitura requer do leitor atribuir sentido aquilo que visualiza e esta competência envolve atenção, abstração, dentre outras capacidades. As imagens favorecem que a criança exerça autonomia sobre a sua leitura, uma vez que poderá ela mesma ler e contar histórias.

Na subcategoria “Audição de histórias” abordamos a narração como uma possibilidade da inserção da literatura na vida das crianças, destacando como uma experiência possível de ser desfrutada por aqueles que ainda não desenvolveram totalmente a fala – no caso dos bebês – e/ou ainda não apropriaram-se do código alfabético. Debates sobre o papel do mediador durante esta interação. Explanamos acerca das contribuições desta experiência para a formação do leitor.

A partir das explicações de autores tais como Bajour (2012), Carvalho e Baroukh (2018), Bruley (2018) é possível considerar que a partir da audição de histórias a criança poderá perceber o livro como um suporte literário, que trata-se de um registro, assim o que está escrito pode ser revisitado em outros momentos. Contar histórias requer do adulto

sensibilidade para contar histórias, mas sobretudo, ouvir a palavra da criança. De nada adiantariam narrativas desafiadoras no sentido de despertar a imaginação e a subjetividade se a postura do mediador for autoritária, incapaz de perceber a literatura como um contexto para o desenvolvimento do protagonismo infantil.

A partir da realização desta seção, pudemos construir entrelaçamentos entre as diversas teorias. Os conhecimentos somaram-se as nossas percepções e assim, contribuíram com a edificação do nosso posicionamento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Literatura sempre teve uma relação intrínseca com a nossa trajetória. Consideramos que o desejo, beirando o utópico, de um dia poder decifrá-la, motivou-nos a aprender a decodificar o alfabeto na infância. Antes da efetiva alfabetização, já interagíamos com a Literatura. Logo nos primeiros anos de infância, nosso pai costumava nos contar histórias.

Com o passar dos anos, ganhamos muitos livros infantis de pessoas que sabiam deste nosso gosto pela leitura. Líamos as imagens, observávamos as expressões demonstradas nas histórias, sentíamos-nos inspiradas a buscar uma vida parecida, um mundo de sonhos e de aventuras. Esses devaneios pareciam ideias de criança. Com o passar dos anos, percebemos, que tais experiências fizeram sentido para as escolhas ofertadas pela vida adulta e interferiram positivamente no modo de olharmos o mundo.

A comprovar o que fora dito, elencamos que, na idade adulta, quando nos tornamos professora na Educação Infantil, buscávamos práticas pedagógicas que pudessem desenvolver nas crianças o gosto pela leitura. Certas de que poderíamos influenciar os alunos do mesmo modo com que fomos influenciadas. Quase diariamente, apresentávamos-lhes um livro e líamos a história. Para selecioná-los, optávamos por aqueles cuja compreensão seria mais facilitada. Afinal, sob nossa ótica, as crianças eram muito pequenas para entenderem sobre algo mais elaborado. E, equivocadamente, optávamos por narrativas que apresentassem certa linearidade e produzissem um sentido. Hoje, menos ingênuas, perguntamos: sentido para quem? Em se tratando de interpretação, quais entendimentos podem ser considerados corretos ou incorretos?

. Quando nos deparávamos com um livro que tivesse relação com Projetos que estivéssemos desenvolvendo – higiene, meios de transporte, meios de comunicação, dentre outros – então, não perdíamos a oportunidade de integrá-lo à aula. Outras vezes, ao contrário, encontrávamos nos livros a ideia de tema para um projeto a ser desenvolvido. Nessa compreensão, toda a leitura deveria ter uma utilidade, responderia a uma necessidade prática. Antes mesmo da leitura, já tínhamos previsto as possíveis interpretações e, após, durante as discussões – um protocolo considerado importante – guiava a compreensão dos alunos a estas interpretações. Nesse contexto, cabe refletirmos: de que interpretações tratavam? Compreensão de quem? De quê? Qual o espaço para subjetividade das crianças? Qual concepção de sujeito estava implícita nestas práticas preestabelecidas? Será que tudo precisaria ser debatido?

A partir do encerramento do estágio probatório como professora na rede municipal de Vacaria, no Rio Grande do Sul, assumimos o cargo de Coordenadora Pedagógica e, mais tarde, as funções de vice-diretora. Atualmente, gestora desta mesma escola. Com o passar do tempo observando a prática de outros professores, tão bem intencionados quanto nós, talvez por ocupar um distanciamento maior, começamos a nos autoquestionar: o que mais a Literatura tem a oferecer?

Durante o processo formativo – Mestrado em Educação – nos sentimos provocadas a pensar sobre a formação humana e, neste sentido, unindo os dois temas pelos quais nos interessamos, surgiu a questão de pesquisa: quais as possibilidades da Literatura Infantil para a formação humana do leitor inexperiente no contexto da Educação Infantil? Esta questão engloba as indagações, as quais foram sendo repassadas ao leitor ao longo dessa dissertação.

Assim, buscamos compartilhar alguns entendimentos que foram construídos. Entendimentos, esses, que foram modificando, de modo definitivo a forma como passamos a perceber a Literatura. Percebemos as incoerências entre as nossas práticas e a consideração da criança enquanto sujeito histórico e social.

A partir dos conhecimentos construídos neste percurso, percebemos que a Literatura Infantil, embora com um potencial para a formação humana, é comumente utilizada como um modo de subserviência aos protocolos educacionais, resumida a uma perspectiva didática. Em situações, inclusive, sendo utilizada para ensinar valores e incentivar comportamentos aceitáveis pela sociedade. Ao passo que busca limitar o sujeito compreendemos, como uma forma de aprisionamento e domesticação. A literatura é uma arte! Deste modo, não deve ser pensada como função utilitária.

Por outro lado, a proposição de uma Literatura sem critérios, sem intencionalidades, cujo objetivo esteja pautado na ideia de que é importante o acesso à Literatura, ou como um modo de preencher o tempo, manter as crianças entretidas constitui-se em uma visão reducionista. A Literatura, que teria possibilidade para romper as amarras, estaria, assim, colaborando para a passividade do sujeito diante do mundo. Essa intenção pode ser vinculada à alienação do sujeito e com o deixar de fazer, conforme buscamos demonstrar em nossos estudos.

Logo, não podemos esperar que a Literatura sempre proporcione um bálsamo aos pensamentos. Ela existe para desafiar, para fazer pensar além do que se sabe. Mobilizar os sentimentos, inclusive, por vezes, a ponto de fazer com que o leitor abandone o texto, por sentir-se demasiadamente confrontado. Tudo isso faz parte, também, da arte de viver. Mudar

os rumos, retomar, renunciar. Assim, não se pode prometer ao leitor inexperiente uma leitura prazerosa.

Quando deixamos de apresentar uma narrativa, por considerá-la inapropriada devido às problemáticas que a envolvem, fechamos os nossos olhos para a realidade, perdemos a oportunidade de problematizar questões que fazem parte da vida. Desconsideramos que muitas crianças vivenciam sofrimentos e poderiam sentir-se representadas nas histórias, quem sabe até podendo pensar em alternativas para a resolução de problemas ou sentirem-se confiantes para falar sobre o que lhes aflige.

A Literatura pode proporcionar viagens para outros mundos. O conhecimento de novas culturas e a experimentação de sentimentos e situações sem que tenhamos que nos colocar em risco para vivenciá-las. Podemos avaliar que qualquer obra literária que desperte o interesse do leitor infantil é uma Literatura indicada para ela.

Não obstante, a sociedade capitalista a que pertencemos valoriza os sujeitos a partir das suas capacidades para a produção e o consumo e para a efetivação de seus interesses, busca, por meio de diversos mecanismos, interferir na forma como compreendemos a realidade. Associadas a estas intenções capitalistas e visando à colaboração com este sistema, está a falta de critérios para a escolha das leituras propostas para a criança.

Diante dessa realidade, há uma demasiada preocupação em relação ao preparo precoce da criança para enfrentar os desafios da vida adulta. Considerando este cenário, pensar a Literatura como uma forma de introspecção, voltada para mudanças, não parece algo importante. Se enquanto educadoras defendemos uma sociedade mais humanizada, é preciso que nossas práticas educativas favoreçam estas transformações.

Assim, em oposição a uma visão reducionista do sujeito enquanto força de trabalho, consideramos os ideais da *Paideia*, já explicitados na terceira seção, cujas experiências de aprendizagem são significativas para a vida na *pólis* e na *Bildung*. Importante, também, a reflexão sobre a formação integral do sujeito, a partir de seus percursos formativos. Nessa perspectiva, pensamos que a Literatura Infantil poderá favorecer a formação do leitor inexperiente, desenvolvendo a imaginação, um maior conhecimento sobre si e sobre a sua realidade.

A quem interessa que as crianças conheçam a si mesmas? Desenvolvam suas potencialidades? O que se tornarão no futuro? Provavelmente, serão sujeitos mais críticos, humanizados, que estarão primeiramente preocupados com a sociedade, com os seus semelhantes do que pensando em contribuir com a produção de riquezas as quais na maioria

das vezes beneficiam os poderosos em detrimento da exploração humana e dos recursos naturais.

O sujeito, desde que nasce até o dia de sua morte, está em processo de formação, dado que, somos seres incompletos. Assim, o fato de a criança ainda não estar alfabetizada não seria impedimento à interação com a Literatura. Podemos considerar todos os aspectos que lhe favorecem vivenciar esta experiência, como por exemplo, a capacidade de ler o mundo e atribuir significados, curiosidade, criatividade, imaginação e subjetividade.

Ao pensarmos a Educação Infantil como um espaço para a Literatura não desconsideramos a importância desta experiência quando realizada em contextos diversos. Porém, entendemos que a escola é um lugar onde se aprende a viver em sociedade. Assim, torna-se um espaço privilegiado para as aprendizagens que favorecem o desenvolvimento das suas capacidades.

Muitos pais e responsáveis procuram a escola como um lugar seguro para a permanência dos filhos, enquanto se dedicam às suas atividades laborativas. É comum as crianças passarem a maior parte do dia na escola, geralmente agrupados com outras da mesma faixa etária. Comumente, é neste contexto que desenvolvem a fala, o equilíbrio, dentre outras experiências que permeiam a existência. Desse modo, vivenciar a Literatura é uma forma de compartilhar significados com outros sujeitos integrantes da cultura infantil.

Ao considerarmos os princípios defendidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, podemos destacar três: éticos, políticos e estéticos. Estes princípios, dentre outros aspectos, defendem o desenvolvimento da autonomia, respeito por si e pela sociedade. Direito a exercer a cidadania e o senso crítico. Direito de sensibilizar-se, de desenvolver a criatividade, o lúdico, de expressar-se nas variadas manifestações das artes e da cultura. Em suma, a Literatura constitui-se como um direito da criança.

Entretanto, a partir dos estudos realizados, podemos afirmar que há uma percepção limitada no que diz respeito aos direitos humanos. Como se somente fossem legítimos aqueles que se relacionam diretamente à subsistência. As produções artísticas, tais como a Literatura, a música, comumente, não são compreendidas como direitos.

Percebemos em nossos estudos que as relações de poder permeiam entre as culturas do mundo adulto e infantil. Esta convivência de maneira geral compreende a postura do adulto sobrepondo-se à infância. Assim, por considerar-se mais experiente que a criança, julga-se, *a priori*, capaz de censurar temáticas, as quais considera inconvenientes à formação moral do sujeito. Seja por entender a exposição de mau exemplo, algo que não deve ser conhecido, que possa influenciar o comportamento, ou ainda, com uma ideia de proteção e zelo.

Considerando evitar sofrimento, exposição à violência, dentre outros os quais julgam impróprios para a infância.

Refletindo sobre a infância, podemos afirmar que não é possível tomá-la no singular. Isto porque não se vive de uma mesma forma. Mesmo ao considerarmos um espaço geográfico comum, provavelmente, nos depararíamos com múltiplas culturas, uma vez que a infância, assim como a vida adulta é atravessada por muitas questões, econômicas, étnicas, religiosas e outras, que impedem as pessoas de vivenciarem suas experiências da mesma forma.

É importante frisar que ao longo dos séculos, a infância foi se modificando. Mudança que resultou dos diversos estudos, nos mais variados campos científicos, tais como a psicologia, antropologia, sociologia, dentre outros. Isso contribuiu para que a criança pudesse ser considerada na contemporaneidade como um sujeito social e de direitos. Podemos considerar, também, documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que preconizam as crianças como ponto central no processo de ensino aprendizagem. Deste modo, ambicionando valorizar as capacidades infantis. Não é possível propor a Literatura sem uma análise profunda sobre as intenções que pautam esta interação.

As lacunas que propositalmente o autor apresenta serão preenchidas pela subjetividade do leitor inexperiente. Assim, não se pode esperar que a criança compreenda o texto da mesma forma que o adulto. Propor atividades que induzam a criança a estas condições é uma violência, um desrespeito às suas capacidades. De nada adianta a prudência na seleção das obras literárias se as interações subestimarem a capacidade dos leitores.

As crianças advêm de uma cultura de linguagens e é a partir das interações com seus pares e com os artefatos, partilhando experiências, que produzem sentidos. O leitor inexperiente poderá fazer suas escolhas à luz de sua cultura infantil. Enquanto leitores poderão alargar seu repertório linguístico e seus horizontes. Não se espera que as crianças utilizem as histórias representadas como fonte de conhecimento e assim, evitem certos sofrimentos. Contudo, se almeja que a partir da Literatura, tornem-se pessoas mais humanizadas, mais sensíveis e que, por conseguinte, tenham uma maior facilidade em lidar com os desafios que a vida impõe.

Ao propormos o letramento literário na etapa da Educação Infantil, pensamos no uso social da Literatura. Entendemos que a experiência de interação na mais tenra idade poderá fazer com que a criança compreenda a relação da Literatura com a cultura. Evidenciando que se trata de uma produção humana, que desfrutar desta experiência é um direito.

O letramento literário aproxima a criança das ideias de protagonismo uma vez que lhe proporciona maior autonomia. Encoraja a criança a interagir com a Literatura. Isto, porque faz com que perceba que nesta leitura não tem certo ou errado, mas diferentes modos de compreensão. E isto se assemelha à experiência de viver. As pessoas são diferentes, deste modo, não é possível que as interpretações sejam as mesmas.

Na perspectiva do letramento literário, uma opção é o livro imagem o qual possibilita maior autonomia ao leitor inexperiente, podendo elevar a sua autoestima. Ao contrário do que poderíamos pensar, ler imagens é algo bastante complexo, uma vez que envolve a relação entre o visual e o oral, bem como a construção de significados. Esta experiência de leitura pode conduzir a criança a perceber que as imagens constituem um registro e que este representa alguma coisa. Deste modo, favorece no futuro os seus processos de compreensão acerca da decodificação alfabética do texto.

A leitura em voz alta pode ser considerada uma possibilidade para que a criança desperte o interesse pela leitura, compreendendo que aquela atividade é possível a partir do contado com os registros. Poderá despertar o interesse de tornar-se um leitor e o desejo de compartilhar esta vivência. Ampliando o repertório, melhorando a capacidade de comunicação, podendo atribuir à sua vida novos significados. Esta experiência poderá ultrapassar as páginas do livro, que tem a possibilidade de atingir o mundo do outro.

Pensar a Literatura requer que a escola reflita sobre tempos e espaços para a sua realização. Precisa definir quais sujeitos está pretendendo formar, decidindo, se prioriza as metas a serem atingidas em curto prazo, ou se pensa a formação do sujeito como algo que ultrapassa as perspectivas intelectuais.

O propósito de investigar sobre as possibilidades da Literatura Infantil para a formação humana no contexto da educação infantil foi uma tarefa que nos enriqueceu, visto que desconstruiu algumas ideias, conforme pudemos demonstrar no início desta seção. Deste modo, encerraremos esta trajetória com uma bagagem de conhecimentos muito maior do que a comparada àquela que nos acompanhou no início da pesquisa. Porém, muitas outras dúvidas e inquietações nos vieram fazer companhia.

Defendemos nesta pesquisa o protagonismo infantil dos leitores. Poderíamos refletir: a criança além do protagonismo como leitora também poderia exercer a autoria? Em que fase da infância isto é possível?

Surgem, em um viés contemporâneo, as tecnologias digitais. Torna-se interessante pesquisar sobre os livros digitais e suas implicações na formação do leitor. Este tipo de leitura favorece a autonomia do sujeito? Quais problemáticas envolvem ler no livro físico em

comparação a ler em suportes literários tais como *tablets*, computadores, dentre outros? Qual a relevância da biblioteca física em relação à virtual?

Enfim, são muitos os questionamentos que redundam e que ainda poderão ser desenvolvidos diante da complexidade de um assunto tão rico quanto a Literatura Infantil para a formação humana no contexto da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2012/04/nicola-abbagnano-dicionario-de-filosofia.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2020.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ALMEIDA, Neide. Negras palavras em nós: reflexões sobre literatura. **Revista Emília**, n. 4, p. 57 – 75, 2020. Disponível em: http://revistaemilia.com.br/wp-content/uploads/2019/07/caderno-Em%C3%ADlia_0_FINAL.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020.
- ALVES JÚNIOR, Douglas Garcia. Como a literatura pode ser formativa? sobre os modos de uma diferenciação mimética da razão. **Impulso**, n. 62, p. 45-54, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/win7/Downloads/2465-11323-3-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/win7/Downloads/2465-11323-3-PB%20(1).pdf). Acesso em: 19 maio 2020.
- ANDRUETTO, Maria Teresa. A leitura, outra revolução. **Revista Emília**, n. 0, p. 65 – 95, 2017. Disponível em: http://revistaemilia.com.br/wp-content/uploads/2019/07/caderno-Em%C3%ADlia_0_FINAL.pdf. Acesso em: 24 set. 2019.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AZEVEDO, Ricardo. Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares. **Presença Pedagógica**. jan/fev de 2001. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Literatura-infantil.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2019.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- _____. Literatura, imaginação e silêncio: O não dito como lugar de encontro entre leitores. **Revista Emília**, n. 0, p. 135 – 154, 2017. Disponível em: http://revistaemilia.com.br/wp-content/uploads/2019/07/caderno-Em%C3%ADlia_0_FINAL.pdf. Acesso em: 06 set. 2019.
- BARBOSA, Begma Tavares. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. **Educação em Foco**. n. 1, p. 145-167, 2011. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BELMIRO, Celia Abicalil. Entre modos de ver e modos de ler, o dizer. **Educação em Revista**, n. 4, p. 105-131, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982012000400005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BÉRTOLO, Constantino. Ler para que? fronteiras e horizontes. **Revista Emília**, n. 0, p. 65 – 95, 2017. Disponível em: http://revistaemilia.com.br/wp-content/uploads/2019/07/caderno-Em%C3%ADlia_0_FINAL.pdf. Acesso em: 25 ago. 2019.

BERTRAND, Sara. Por que escutam?. **Revista Emília**, n. 0, p. 157 – 159, 2017. Disponível em: http://revistaemilia.com.br/wp-content/uploads/2019/07/caderno-Em%C3%ADlia_0_FINAL.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

BORRALHO, José Henrique de Paula. **O livro como objeto de um tipo de conhecimento: Censura e resistência. Um estudo de caso no Maranhão colonial.** In FERREIRA, Maria Mary. (Org.). Livro, leitura e bibliotecas em tempos sombrios: São Luís: EDUFMA, 2017. Disponível em: <https://bibliotecasma.org/wp-content/uploads/2018/07/Livro-leitura-e-bibliotecas-em-tempos-sombrios-e-book-1.pdf> Acesso em: 01 nov. 2020.

BORTOLINI, Rosane Wandscheer; NUNES, César. A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. **Filosofia e Educação**. Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 21-36, mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8651997>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRANDÃO, Ana Carolina Perusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON. Rildo. (Coord.). **Literatura: Ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20). p. 69 - 88.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 jan. 2020

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: Conhecimento de mundo**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2009, seção 1, p. 14.

_____. **Bebês como leitores e autores**. / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1. ed. - Brasília : MEC /SEB, 2016. Disponível em: <https://livrandante.com.br/2019/10/22/ministerio-da-educacao-bebes-como-leitores-e-autores/> Acesso em: 05 set. 2020.

_____. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil:** Práticas e interações / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1. ed. - Brasília : MEC /SEB, 2016. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_3.pdf Acesso em: 25 out. 2020.

_____. **Livros infantis:** acervos, espaços e mediações/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1. ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/win7/Downloads/caderno_7%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/win7/Downloads/caderno_7%20(1).pdf). Acesso em: 28 set. 2019.

BRULEY, Marie-Claire. No limiar da narração, linguagem e psiquê acordam. **Revista Emília**, n. 1, p. 123 – 136, 2018. Disponível em: <http://revistaemilia.com.br/cadernos-emilia/>. Acesso em: 21 maio 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas: **currículo sem fronteiras**, n.º 2, p. 240 – 255, 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira:** momentos decisivos. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

_____. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARRANZA, Marcela. O rinoceronte na sala de aula ou a transgressão da linguagem literária. **Revista Emília**, n. 1, p. 143 – 159, 2018. Disponível em: <http://revistaemilia.com.br/cadernos-emilia/>. Acesso em: 13 jul. 2020.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler:** oito mitos escolares sobre a leitura literária. São Paulo: Panda Books, 2018.

CECHINEL, André. Literatura e formação: notas sobre o lugar do literário nas instituições de ensino: **Cadernos de Pesquisa** v.48 n.167 p.356-373, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v48n167/1980-5314-cp-48-167-356.pdf>. Acesso em: 02 maio 2020.

_____. O ensino de literatura e a negatividade do literário. **Pro-Posições**, n. 2, p. 285-298, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v29n2/0103-7307-pp-29-2-0285.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2020.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na sociedade contemporânea: Reflexões antropológicas e pedagógicas In: CENCI, Angelo Vitorio; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrike. **Sobre filosofia e educação:** racionalidade, reconhecimento e experiência formativa. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2009. p. 81-100.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2001.

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

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.

_____. Entrevista com Teresa Colomer. Entrevista concedida a Javier Sobrino. **Revista Emília**, n. 0, p. 11 – 23, 2017. Disponível em: http://revistaemilia.com.br/wp-content/uploads/2019/07/caderno-Em%C3%ADlia_0_FINAL.pdf. Acesso em: 24 set. 2019.

CONDILLAC, Étienne Bonoot de. **Ensaio sobre a origem dos conhecimentos humanos: arte de escrever**. São Paulo: Unesp, 2018.

CORSINO, Patrícia. **Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações**. In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON. Rildo. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.

CUBERES, María Teresa González. **Entre as fraldas e as letras: contribuições à educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

DEVETACH, Laura. **La construcción del camino lector**. Córdoba: Comunic-Arte, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/win7/Downloads/kupdf.net_la-construccion-del-camino-lector-laura-devetach.pdf. Acesso em: 13 abr 2020.

DIOGO, Julia Esteves Fernandes. Click Lit: a literatura da mulher moderna: **Revista Philologus**, n° 71, p. 1 – 71, 2014. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/537>. Acesso em: 21 set. 2019.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas, São Paulo: Cortez, 1999.

FARIAS, Fabíola; RENÓ, Patrícia; MEDINA, Samuel. Uma biblioteca para a infância. **Revista Emília**, n. 1, p. 51 – 64, 2018. Disponível em: <http://revistaemilia.com.br/cadernos-emilia/>. Acesso em: 20 maio 2020.

FERREIRA, Luciana Nunes Garcia. **A literatura infantil no contexto da educomunicação e sua contribuição para a formação humana**. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2019. Disponível em: https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/90525e3596a378da8f3219a95e5dc60c.pdf. Acesso em: 26 maio 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICKINGER, Hans-Georg. A dinâmica do conceito de formação (*Bildung*) na atualidade racionalidade, diversidade e formação pedagógica. In: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO,

Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique. **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2009. p. 64-80.

FLICKINGER, Hans-Georg. Herança e futuro do conceito de formação (*Bildung*). **Educação e Sociedade**. n. 114, p. 151-167, 2011. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/873/Resumenes/Abstract_87319091010_2.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

FONSECA, Edi. **Interações: com olhos de ler**. São Paulo: Blucher, 2012.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. Protagonismo Infantil In: LOVATO, Antonio; Yirula, Carolina Prestes; FRANZIM Raquel. **Protagonismo: a potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017. p. 40-45. Disponível em: https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/06/AF_Protagonismo_PORTUGUES_v3.pdf. Acesso em: 06 jun. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GLASS, Verena. **Candido inaugura biblioteca do MST e fala da força da instrução**. Rio de Janeiro: Carta Maior, 2006. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Movimentos-Sociais/Antonio-Candido-inaugura-biblioteca-do-MST-e-fala-da-forca-da-instrucao/2/11075> Acesso em: 05 jun. 2020.

GOETHE, Johann Wolfgang Von. **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister**. São Paulo: 34, 2009.

GOMES, Isis. Retrospectiva: o acesso ao livro e à leitura pelos jovens no Brasil In: FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Instituto Pró-livro, 2012. p. 123-133.

GOERGEN, Pedro. Formação ontem e hoje. In: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique. **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2009. p. 25 – 63.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERMANN, Nadja. Ética: A aprendizagem da arte de viver. **Educação e Sociedade**, n. 102, p. 15-32, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000100002. Acesso em: 05 maio 2020.

_____. À procura de vestígios da formação. In: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique. **Sobre filosofia e educação: racionalidade,**

diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2009. p. 149 - 159.

_____. Experiência formativa e racionalidade. In CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e experiência formativa**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013. p. 90 - 104 Disponível em: http://editora.upf.br/images/sobre_filosofia_pdf.pdf. Acesso em: 11 maio 2020.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e literatura Infantil**. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KESSELRING, Thomas. Reconhecimento e educação. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e experiência formativa**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013. p. 37- 74. Disponível em: http://editora.upf.br/images/sobre_filosofia_pdf.pdf. Acesso em: 26 abr. 2020.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. São Paulo: Ática, 2007.

LEITE, Patrícia Bohrer Pereira. Ser daqui vindo de lá, ser de lá vivendo aqui: narrativas e deslocamentos. **Revista Emília**, n. 1, p. 85-106, 2018. Disponível em: <http://revistaemilia.com.br/cadernos-emilia/>. Acesso em: 18 maio 2020.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **O professor como mediador das leituras literárias**. In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON. Rildo. (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20). p. 9 - 22.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da Leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Uma história natural da curiosidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

_____. **O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça**. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

MARTINS, José Clerton de Oliveira *et al.* De Kairós a Kronos: metamorfoses do trabalho na linha do tempo. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, n. 2, p. 219-228, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v15n2/v15n2a05.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. São Paulo: Global, 2016.

MELLO, Cláudio José de Almeida; HIDALGO, Angela Maria José de Almeida. Políticas públicas, formação de professores e a articulação escolar da leitura literária. **Educar em**

Revista, n. 52, p. 155-173, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n52/10.pdf>
Acesso em: 26 abr. 2020.

MENDES, Claudia. **A descolonização das imagens: o livro ilustrado infantil no contexto brasileiro contemporâneo**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em:
https://www.academia.edu/36260925/A_descoloniza%C3%A7%C3%A3o_das_imagens_o_livro_ilustrado_infantil_no_contexto_brasileiro_contempor%C3%A2neo?auto=download.
Acesso em: 3 fev. 2020.

MENDES, Teresa; VELOSA, Marta. Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. **Pro-Posições**, n. 2, p. 115-132, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00115.pdf>. Acesso em: 25 maio 2020.

MENDONÇA, Fernanda Nayara da Silva Mendonça. **Letramento literário: crônicas e contos, como instrumentos de humanização do leitor**. 2017. 171f. (Mestrado em Estudos da linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Linguística Aplicada, Natal, 2017. Disponível em:
[file:///C:/Users/win7/Downloads/Letramentoliter%C3%A1riocr%C3%B4nicas_Mendon%C3%A7a_2017%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/win7/Downloads/Letramentoliter%C3%A1riocr%C3%B4nicas_Mendon%C3%A7a_2017%20(2).pdf) Acesso em: 09 nov. 2020.

NETO, Flavio Quitale. Para uma interpretação do conceito de *Bildungsroman*. **Pandemonium Germanico**. n. 9, p. 185 – 205, 2005. Disponível em:
<file:///C:/Users/win7/Downloads/73703-Texto%20do%20artigo-99183-1-10-20140206.pdf>.
Acesso em: 17 abr. 2020.

NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre. Formação, educação e cultura: reflexões sobre o ideal de formação cultural [*bildung*] na elaboração do sistema educacional alemão: **Conjectura: Filosofia e Educação**, n. 2, p. 385-405, 2016. Disponível em:
<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4158>. Acesso em: 09 dez. 2019.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **O professor como mediador das leituras literárias**. In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON. Rildo. (Coord.). Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20). p. 41- 54. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 set. 2019.

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. **História do ensino da literatura infantil na formação de professores no estado de São Paulo (1947-2003)**. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, 353 p. ISBN 978-85-7983-668-8. Available from SciELO Books. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8q7yj/pdf/oliveira-9788579836688.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2019.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Leitura no entrelaçamento de linguagens: literatura Infantil, processo educativo e mediação**. 2007. 211f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13183/000617495.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 08 jun. 2020.

PARREIRAS, Ninfa. **Do ventre ao colo, do som à literatura**: livros para bebês e crianças. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PENA, Maria Célia Sales. **O currículo para a educação infantil**: uma leitura da proposta orientada por temas geradores no projeto Escola Cabana. 2005. 114f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Belém, 2005. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/1633> Acesso em: 27 dez. 2019.

PUERARI, Luciana de Fátima Pires. Letramento literário: O livro como ferramenta pedagógica para a formação humana no ensino fundamental. 2020. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2020. Disponível em: https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/6d8f29fee1771907194066f750d0081e.pdf. Acesso em: 19 nov. 2020.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Mergulhos de leitura**: a compreensão leitora da literatura infantil. Caxias do Sul: Educus, 2015.

REYES, Yolanda. **A Casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

_____. **Ler e brincar, tecer e cantar**: literatura, escrita e educação. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ROBLEDÓ, Beatriz Helena. Avaliação e seleção de livros para formação de leitores. **Revista Emília**, n. 3, p. 27 – 41, 2019. Disponível em: http://revistaemilia.com.br/wp-content/uploads/2019/11/Caderno-Emilia-N3_REV03_Alta02.pdf. Acesso em: 22 maio 2020.

ROHDEN, Luiz. Sobre a atualidade da *paideia* grega. In CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Cláudia Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Orgs). **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: UPF Editora, 2009. p. 103-118.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Ática, 2012.

SANTOS, Elizete Ferreira dos. **Entre o verbal e o visual**: as imagens do livro de literatura infantil na formação de leitores. 2015. 254 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8637> Acesso em: 07 nov. 2020.

SANTOS, Helen Regina Freire dos. **A Educação, a Literatura e o percurso de um espaço extraterritorial de possibilidades formativas**. 2014. 196 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Recife, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_38988d23a9b10d07e845b16573794123. Acesso em: 06 nov. 2020.

SANTOS JUNIOR, Moacir dos. **A importância da imaginação e da literatura para a educação e a formação humana**. 2018. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2017. Disponível em: https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/efe479c39457fc35b9b6d1527fa18f16.pdf. Acesso em: 07 abr. 2020.

SCHEFFER, Ana Maria Moraes. **O cronotopo sala de leitura e a formação do leitor literário**. 2019. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/win7/Downloads/anamariamoraesscheffer%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/win7/Downloads/anamariamoraesscheffer%20(1).pdf) Acesso em: 09 nov. 2020.

SILVA, Márcia Cabral da; MARTINS, Milena Ribeiro. **Experiências de leitura no contexto escolar**. In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON. Rildo. (Coord.). Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20). p. 23-40. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 set. de 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Acervo Digital Unesp. 2004. p. 96-100. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 06 out. 2019.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Roberto Acízelo Quelha de. **Teoria da literatura: Ática**, 2007.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

VIEIRA, Adriana Silene; FERNANDES, Célia Regina. O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades. In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON. Rildo. (C) **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educ Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20). p. 107 - 126. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 set. 2019.

VIEIRA, Hilluska de Figueiredo Sousa Carneiro. Letramento literário: um caminho possível: **Revista Arredia**, n. 7, p. 117-126, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/win7/Downloads/4307-14675-1-PB%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/win7/Downloads/4307-14675-1-PB%20(4).pdf). Acesso em: out. 2019.

VILHENA, Renata de Almeida Torres. **Literatura na educação infantil: práticas pedagógicas e a formação da criança pequena**. 2014. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014. Disponível em:

<https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/568/1/Renata%20de%20Almeida%20Torres%20Vilhena%20parcial.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2020.

WAJSKOP, Gisela. Linguagem Oral e brincadeira letrada nas creches: **Educação & Realidade**, n. 4, p. 1355-1374, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n4/2175-6236-edreal-61980.pdf>. Acesso em: 26 maio 2020.

WULF, Cristoph. O ouvido: **Comunicação, cultura e teoria da mídia**, n. 9, 56-67, 2007. Disponível em: http://cisc.org.br/portal/jdownloads/Ghrebh/Ghrebh-%209/07_wulf.pdf. Acesso em: 06 jun. 2020.