
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

TULIO DE SIQUEIRA PEREIRA

**ASPECTOS SOCIAIS NA LITERATURA
INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

TULIO DE SIQUEIRA PEREIRA

ASPECTOS SOCIAIS NA LITERATURA INFANTIL: UM ESTUDO
SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Laura Noemi Chaluh

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Rio Claro
2019

P436a Pereira, Tulio de Siqueira
Aspectos Sociais na Literatura Infantil: Um estudo sobre práticas pedagógicas / Tulio de Siqueira Pereira. -- Rio Claro, 2019
56 f. : tabs., fotos

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio
Claro

Orientadora: Laura Noemi Chaluh

1. Literatura Infantil. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Pibid. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Agradecimentos

Agradeço à toda minha família, Djalma, Pilar, Franco, Hugo, Thiago, Elisabete, Manuela, Otávio, Laura, as cachorras que se foram, Killie, Ayla e Shakira, meus tios, tias, primos, primas, avós e meus avôs que já se foram.

Agradeço à minha namorada Bianca e toda sua família, Ana, Sérgio, Paulo, Osmarina, vô Nelson, vó Ana, Paçoca e Nino.

Agradeço à minha cachorra Sofie.

Agradeço à professora Laura Chaluh.

Agradeço a todos os meus amigos, principalmente o Rodrigo, amigas e todas as outras pessoas que passam ou já passaram pela minha vida, e que de alguma maneira marcaram algo nela.

Obrigado.

RESUMO

No período de 2016 a 2017 tive a possibilidade de ser bolsista do subprojeto Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (Rio Claro). O referido subprojeto intitulava-se “A contribuição da literatura nos processos formativos do contexto escolar”. A pesquisa aqui desenvolvida tem como perspectiva metodológica a pesquisa narrativa (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015), uma vez que tomo como objeto de estudo minha própria experiência como bolsista do Pibid, especificamente considero as práticas pedagógicas promovidas junto com professora da sala da turma que acompanhei no ano de 2017, numa escola de Ensino Fundamental da rede de ensino de Rio Claro. O objetivo geral é compreender os princípios e valores que sustentaram essas práticas pedagógicas. Os dados foram produzidos a partir de: a) meus planos de trabalho, b) registros fotográficos de atividades aplicadas nesse período, c) memorial de minha autoria sobre a minha experiência no projeto, e d) atas das reuniões na universidade. A partir das obras de literatura infantil que foram utilizadas com os alunos, “O saci Epaminondas” (OLIVEIRA, 2013) e “O sábio ao contrário” (AZEVEDO, 2011), a pesquisa também objetiva analisar de que forma o contexto social dos referidos autores delinearão essas obras e definir os preceitos sociais incumbidos nelas. Paralelamente desenvolvi uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2002) na base do SciELO (*Scientific Eletronic Library Online*). O critério de escolha dos artigos foram os que continham no título a palavra-chave “literatura infantil”. Desse modo, refleti sobre a experiência narrada, de acordo com os conceitos de literatura infantil e, também, através de obras como de Meireles (1984), Cademartori (2006), Candido (2000), Aquino, Gonçalves e Silva (2000) e Larrosa (2003). A partir dos estudos realizados afirmo a importância da promoção de práticas pedagógicas que tratam da Literatura Infantil na sala de aula que priorizem a constituição do aluno enquanto leitor em detrimento da transmissão de conteúdos e ensinamentos.

Palavras-chave: Literatura infantil. Pibid. Práticas pedagógicas.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 – Artigos selecionados do Scielo	p. 11
Figura 1 – Funcionária da escola mostrando o chapéu do Saci que encontrou no lugar do pertence que havia sumido	p. 33
Figura 2 – Palavra da enciclopédia criada pelo 2º ano	p. 35
Figura 3 – Palavra retirada da enciclopédia	p. 35
Figura 4 – Capa da enciclopédia	p. 36
Figura 5 – Aluno sendo “batizado” com seu crachá	p. 37
Figura 6 – Crianças jogando o avião de papel que criamos	p. 40
Figura 7 – Um dos cartazes criados pelos alunos com as imagens e escritas que trouxeram	p. 42

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1. PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	11
2. A NARRATIVA.....	26
3. O VIVIDO X TEORIAS.....	45
4. CONCLUSÃO.....	54
REFERÊNCIAS.....	56

INTRODUÇÃO

De abril de 2016, meu primeiro ano como estudante de Pedagogia, a dezembro de 2017, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) no subprojeto da Pedagogia/UNESP/Rio Claro, intitulado “A contribuição da literatura nos processos formativos no contexto escolar”. Esse subprojeto tinha como perspectiva a importância da literatura no contexto escolar e era composto por dez bolsistas, uma coordenadora da universidade, uma colaboradora da universidade e duas professoras supervisoras da escola. Cada bolsista era alocado em uma sala, na qual em parceria com a professora da mesma, desenvolviam um projeto vinculado à literatura infantil. O bolsista lia um livro escolhido por ele e pela professora e após cada leitura havia alguma atividade relacionada.

Além de fazer intervenções na sala de aula, nós bolsistas tínhamos encontros de formação semanais na escola com as professoras supervisoras e na universidade com coordenadora. Como bolsista também participei do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) uma vez em cada semestre. Essas atividades somadas, portanto, resultavam em um aprendizado de valor inestimável para nós articulando prática e teoria, textos eram lidos e discutidos nas reuniões sempre levando em consideração a nossa prática e nossa presença na escola.

No ano de 2017 atuei em uma sala de 2º ano e no segundo semestre desenvolvi dois projetos que me geraram algumas inquietações, guardadas até então apenas como lembranças e experiências vividas. No entanto, um ano depois, cursando a disciplina “Literatura Infantil: Um enfoque histórico cultural”, essas inquietações ressurgiram e deram vida a esse trabalho. Os livros utilizados nos projetos foram, com aqueles alunos do 2º ano, “O saci Epaminondas” de Alan Oliveira e “O sábio ao contrário” de Ricardo Azevedo. Em ambas as obras parece-me muito nítida a preocupação dos autores com certos problemas sociais que rondam o nosso cotidiano e parecia evidente o objetivo dos autores de passar uma mensagem ou uma lição sobre eles.

As discussões tidas no contexto da referida disciplina em 2018, me levaram a pensar quais teriam sido “as mensagens e lições” que eu tentei provocar nos alunos na sala de aula a partir das obras acima mencionadas.

Com o anseio de fazer a diferença na vida das crianças, elaborei atividades, junto com a professora da sala, com a finalidade de que os alunos compreendessem a ideia principal de cada livro. No entanto, ficou em mim um sentimento de que, de certo modo, eu tenha colocado meu ponto de vista de forma não natural ao que se espera de uma literatura infantil, pois como Larrosa (2003, p. 145) diz “A liberdade da leitura está em ver o que não foi visto nem previsto”. Assim, algumas das inquietações que movimentam a construção da presente pesquisa são: Como as crianças enxergariam algo “que não foi visto” se guiei seus olhos de forma “prevista”? Afinal, é uma característica essencial da literatura infantil gerar um ensinamento ou uma lição para as crianças? E sempre de modo relacionado com os componentes sociais que permeiam a vida do autor? Visto que, desde Charles Perrault (1695) em “Contos da Mamãe Gansa”, o propósito de deixar um ensinamento era nítido, pois no fim de cada conto havia um trecho destinado a explicar a sua moral, cuja intencionalidade era relacionada a preocupações da época. E atualmente, essa objetivação aparenta ainda permear a literatura infantil, mesmo que de modo não sistematizado como no de Perrault.

Duas perguntas de Candido (2000, p. 17), refletem e resumem um pouco das minhas inquietações e a intenção desse trabalho “[...] qual a influência exercida pelo meio social sobre a obra de arte? Digamos que ela deve ser imediatamente completada por outra: qual a influência exercida pela obra de arte sobre o meio?”.

Logo, para a realização deste trabalho, foi necessário um aprofundamento nesse tema, no qual se define pela junção de duas palavras, o substantivo “literatura” e o adjetivo “infantil”, o que conhecemos portanto como “literatura infantil”. Segundo Cademartori (2006)

A literatura, enquanto só substantivo, não predetermina seu público. Supõe-se que este seja formado por quem quer que esteja interessado. A literatura com adjetivo, ao contrário, pressupõe que sua linguagem, seu temas e pontos de vista objetivam um tipo de destinatário em particular, o que significa, *a priori*, o que interessa a esse público específico. (CADEMARTORI, 2006, p. 8)

Por meio desse olhar simples e objetivo de Cademartori (2006), facilita-se a conclusão sobre a quem se destina o gênero literário aqui em questão, as crianças. No entanto, uma característica peculiar desse gênero é a respeito dos seus autores, que diferentes dos seus destinatários, não são crianças e sim adultos. Logo, questiona-se então, o porquê do surgimento do interesse de um adulto em escrever para crianças.

Charles Perrault por exemplo, é frequentemente colocado como o iniciador da literatura infantil segundo Cademartori (2006), por causa de sua obra “Contos da Mamãe

Gansa”. No período no qual Perrault escreveu essa obra, 1695, no contexto da Reforma e Contra-Reforma, a França vivia um momento histórico de muitas lutas internas, contrastes sociais fortemente marcados e a necessidade de imposição de um modelo educacional que, por fim, se refletiu em sua obra. Conforme Cademartori (2006)

Os princípios educativos que regem os contos de Perrault e foram apresentados por ele no prefácio da edição em verso de 1695, são os critérios da arte moral definidos pela Contra-Reforma: a valorização do pudor, mas, antes de mais nada, a cristianização. (CADEMARTORI, 2006, p. 41)

Logo, percebe-se que, desde seu nascimento, está presente na literatura infantil um certo caráter pedagógico contextualizado pela época vivida pelo autor. No entanto, essa função utilitarista do gênero é muito criticada por alguns autores, como é o caso de Meireles (1984) “... em suma, o ‘livro infantil’, se bem que dirigido à criança, é de invenção e intenção do adulto. Transmite os pontos de vista que este considera mais úteis à formação de seus leitores.”. E Dalla-Bona e Fonseca (2018) que ao analisarem uma obra de literatura infantil a criticam por

Em suma, com a conclusão previsível e “edificante” da narrativa, confirma-se o que se pode constatar ao longo da trama: toda sua ênfase reside na “moral da história”, em ensinar uma lição..., sem empenho literário, ou seja, sem o criativo trabalho verbal necessário a um texto de literatura. (DALLA-BONA, FONSECA, 2018, p. 42).

A discussão se agrava ainda mais quando pensamos na sua utilização no ambiente escolar. Lugar este, que com sua finalidade pedagógica, aproveita esse gênero literário como instrumento de ensino.

Afinal, como então caracterizar a literatura infantil? Como simples ferramenta dos adultos para ensinar lições, morais e conteúdos didáticos? Ou esse gênero deveria se limitar pelo gosto da criança, aquilo que ela gostaria de ler com prazer pela sua arte, pela sua beleza ou qualquer outro aspecto que desperta o seu interesse? Meireles (1984) responde da seguinte forma:

A dificuldade está em delimitar o que se considera como especialmente do âmbito infantil. São as crianças, na verdade, que o delimitam, com a sua preferência. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer (MEIRELES, 1984, p. 20).

Portanto, este trabalho tem como objetivo geral, compreender os princípios e valores que sustentaram as minhas práticas pedagógicas ao desenvolver projetos de literatura infantil no contexto do subprojeto Pibid.

Foram definidos como objetivos específicos:

- Analisar de que forma o contexto social dos autores de obras de literatura infantil delineiam as suas obras.
- Definir os preceitos sociais incumbidos nas obras de literatura infantil “O saci Epaminondas” e “O sábio ao contrário”.

Desenvolvi uma pesquisa narrativa tendo como base os escritos de Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 35). Segundo os referidos autores “No caso da investigação narrativa da própria experiência, o trabalho do pesquisador consiste em estudar situações do vivido para formular hipóteses explicativas. O objetivo é a compreensão dos fenômenos e dos modos de atuar sobre eles” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 35).

Sendo assim, minha pretensão foi narrar minha experiência para analisar as práticas pedagógicas implementadas por mim nos projetos de literatura e, a partir delas, compreender que concepção de professor se derivam das mesmas.

Os dados foram produzidos a partir de: meus planos de trabalho, de registros de fotos, registro de reuniões, memorial escrito por mim e atividades aplicadas na minha experiência como bolsista Pibid no segundo semestre de 2017 em que desenvolvi dois projetos com as obras “O saci Epaminondas” e “O sábio ao contrário”, como já referido.

Paralelamente desenvolvi uma pesquisa bibliográfica que segundo Gil (2002), é realizada a partir de um material já existente, como livros e artigos. Segundo ele, “Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas” (GIL, 2002, p. 48). Essas fontes são classificadas como: livros de leitura corrente, livros de referência, publicações periódicas e impressos diversos. Sua vantagem é “de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 50).

Para isso, considerei como base de busca o SciELO (*Scientific Eletronic Library Online*), uma base de dados bibliográfica de periódicos científicos. Foram selecionados os artigos que contenham no título a palavra-chave “literatura infantil”. Considerei também as seguintes referências teóricas: Aquino, Gonçalves e Silva (2000), Cademartori (2006), Candido (2000), Larrosa (2003) e Meireles (1984). Com isto, pretendi ampliar a discussão teórica acerca do trabalho com a literatura infantil articulada com os preceitos sociais.

A busca, leitura e análises desses artigos me ajudaram a refletir sobre as práticas narradas na busca por compreender se elas não se contradizem com o modo em que a literatura infantil pretende atingir as crianças e como um professor enxerga o seu uso em sala de aula.

A organização do trabalho foi elaborada da seguinte forma.

No Capítulo 1, apresento o quadro resultante do levantamento bibliográfico (GIL, 2002) de artigos localizados no SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), com um resumo da ideia central de cada artigo localizado. Dentre os 35 artigos encontrados, escolhi cinco que serviram de suporte teórico para a minha discussão relacionada à minha narrativa. Portanto, elaborei um resumo de cada um desses cinco artigos também nesse capítulo.

No Capítulo 2, apresento o que foi vivido por mim, mostrando como era o trabalho no subprojeto do Pibid e todas as reflexões que ele gerava, as práticas que apliquei em sala de aula no segundo semestre de 2017 e como elas foram pensadas.

No Capítulo 3, relaciono todo o aporte teórico, artigos e livros mencionados, com tudo aquilo que descrevi em minha narrativa.

Encerro o trabalho com uma conclusão dessa relação entre tudo aquilo que foi compreendido à respeito da literatura infantil e o que vivenciei e relatei neste trabalho.

1. PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Realizei o levantamento bibliográfico (GIL, 2002), como já mencionado, através de pesquisa na base de periódicos científicos SciELO (*Scientific Electronic Library Online*). Os artigos escolhidos foram os que continham no título a palavra-chave “Literatura Infantil”. Foi utilizado como filtro as coleções do Brasil.

Para selecionar os artigos que mais se adequam a discussão proposta neste trabalho, elaborei um resumo da ideia central de cada artigo, com o intuito também de se ter uma maior compreensão da tendência de pesquisas no tema literatura infantil.

Abaixo, apresento a tabela com todos os artigos encontrados, explicitando: autores, título, ano e o resumo da ideia central.

Quadro 1 - Artigos selecionados do *SciELO*

Autor(es)	Título	Ano	Resumo
Nilson Fernandes Dinis	Pedagogia e literatura: crianças e bichos na literatura infantil de Clarice Lispector	2003	Reflexão entre a literatura infantil e a educação utilizando obras de Clarice Lispector.
Eloísa Zacarias; Maria Lucia Faria Moro	A matemática das crianças pequenas e a literatura infantil	2005	Uma pesquisa com sete crianças para examinar as possibilidades do trabalho de matemática utilizando a literatura infantil.
Maria Cristina Soares de Gouvêa	Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica	2005	Analisa a representação do negro na literatura infantil nas três primeiras décadas do século 20.
Marisa Cosenza Rodrigues; Paula Almeida de Oliveira;	Literatura infantil, teoria da mente e processamento de	2007	Identificar a ocorrência de termos e expressões que denotam estados mentais e analisar livros de literatura infantil para

Jacqueline Silva Rubac; Aline Lima Tavares	informação social		crianças de 4 a 6 anos com foco no processamento de informação social.
Geraldina Porto Witter; Oswaldo Alcanfor Ramos	Influência das cores na motivação para leitura das obras de literatura infantil	2008	Como as cores influenciam na preferência pelo livro e na motivação da leitura, através de questionários, situação de escolha e leitura de história com crianças de 4 a 6 anos.
Carla Giulia Corsi Moreira Giraldeili; Maria José P. M. de Almeida	Leitura coletiva de um texto de literatura infantil no ensino fundamental: algumas mediações pensando o ensino das ciências	2008	Análise da utilização de um texto de literatura infantil para o ensino de ciências por meio de uma vivência em uma escola de ensino fundamental.
Suyan Maria Ferreira Pires	Amor romântico na literatura infantil: uma questão de gênero	2009	Discute de que forma os temas amor e casamento são trabalhados na literatura infantil.
Ernesta Zamboni; Selva Guimarães Fonseca	Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações	2010	Aborda como a literatura infantil ajuda no desenvolvimento de noções do tempo-histórico.
Madalena Klein	Literatura infantil e produção de sentidos sobre as diferenças: práticas discursivas nas histórias infantis e nos espaços escolares	2010	Analisa como são produzidos os <i>jeitos de ser e ver</i> por meio de representações sobre o “outro” no livros de literatura infantil e como essas representações são re/produzidas em ambientes escolares, por meio de análise de discurso e estudo

			de recepção.
Celia Abicalil Belmiro	A multimodalidade na literatura infantil e a formação de professores leitores	2010	Apresenta uma parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado sobre relações entre imagens e textos verbais em livros de literatura infantil e suas contribuições para a formação docente.
Tâmara Azevedo; Elaine Pedreira Rabinovich	Retratos da avó na literatura infantil contemporânea de Ana Maria Machado e Ruth Rocha	2012	Usando a metodologia qualitativa de análise de conteúdo, analisaram-se duas obras nas seguintes categorias: descrição dos personagens e de suas relações; análise dos símbolos à luz da Psicologia Analítica; contexto sócio-histórico; visão sobre educação; conceito de infância; e literatura como mensagem, focando-se na personagem avó.
Célia Regina Delácio Fernandes	Avós e netos na literatura infantil: vidas compartilhadas	2013	Aborda a representação de personagens velhas na literatura infantil do séc. 21.
Teresa de Lurdes Frutuoso Mendes	A morte dos avós na literatura infantil: análise de três álbuns ilustrados	2013	Trata da abordagem do tema da morte em três álbuns para crianças, dando atenção à articulação semiótica entre texto e imagem.
Rosa Maria Hessel Silveira; Gládis E. da Silva Kaercher	Dois papais, duas mães: novas famílias na literatura infantil	2013	O artigo analisa como famílias homoparentais são representadas em sete livros.
Edgar Roberto Kirchof; Iara Tatiana	Representações do feio na literatura infantil	2013	Apresenta uma discussão sobre a representação do feio em livros infantis,

Bonin	contemporânea		usando como fundamento o campo dos Estudos Culturais pela teoria estética de Tomás de Aquino.
Edgar Roberto Kirchof; Iara Tatiana Bonin; Rosa Maria Hessel Bonin	Apresentação literatura infantil e diferenças	2013	Aborda a temática das diferenças na atualidade por meio da literatura infantil.
Flávia Brocchetto Ramos; Marília Forgearini Nunes	Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura	2013	Avaliar se as ilustrações nos livros de literatura infantil ampliam a construção de sentido ou se somente dão cor e forma ao verbal de duas edições da obra “Ah, cambaxirra se eu pudesse...”, discutindo-se os conceitos de arte e estética.
Laura Rafaela García	Narrativas del pasado y literatura infantil: continuidades y rupturas en los planteos críticos de Graciela Montes y Ana Maria Machado	2015	Estudo de investigação dos estudos da literatura infantil impactadas pelas ditaduras militares.
Jully Fortunato Buendgens; Diana Carvalho de Carvalho	O Preconceito e as Diferenças na Literatura Infantil	2015	Analisa como o preconceito e as diferenças são tratadas na literatura infantil a partir da abordagem histórico-cultural com a análise de 14 obras que abordam esse tema.
Adriana Costa de Miranda	O pensamento e a obra de Lourenço Filho acerca da literatura infantil e juvenil	2015	Análise do livro “Lourenço Filho e literatura infantil e juvenil” de Estela Bertoletti Natalina Mantovani, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Alessandra Santana Soares E. Barros	Quarenta anos retratando a deficiência enquadres e enfoques da literatura infantojuvenil brasileira	2015	Partindo dos pressupostos da Escola Francesa de Análise do Discurso, foram analisados 150 livros infantis dos últimos 40 anos que retrataram a deficiência.
Anne Carolina Ramos	Os Avós na Literatura Infantil: perspectivas gerontológicas e educacionais	2015	Analisa a representação dos avós na literatura infantil brasileira, busca compreender quais verdades e saberes têm sido ensinados às crianças sobre velhice.
Rildo Cosson	Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento	2016	Analisa a relação entre a escola e o livro e a questão da formação do leitor na atual sociedade, partindo de pressupostos teóricos da educação comparada, da teoria dos polissistemas e do letramento literário.
Edgar Roberto Kirchof; Iara Tatiana Bonin	Literatura infantil e pedagogia: tendências e enfoques na produção acadêmica contemporânea	2016	Revisão do campo de estudos, literatura infantil e pedagogia, por meio de análise de artigos publicados em três revistas que abordam a literatura infantil no Brasil.
Glaucia Guimarães; Maria Cristina Cardoso Ribas	Literatura infantil na sociedade multimidiática	2016	Analisa a relação entre o contexto digital, os textos contemporâneos e a literatura infantil.
Viviane Rodrigues; Laura Borges Martha de Cássia Nascimento; Maria	O uso da comunicação suplementar e alternativa como recurso para a	2016	Analisa o uso da Comunicação Suplementar e Alternativa como recurso para interpretação de livros de literatura infantil por uma criança com paralisia

Amélia Almeida	interpretação de livros de literatura infantil		cerebral, por meio de um estudo com um sujeito com esse diagnóstico.
Celdon Fritzen; Gladir da Silva Cabral; Carlos Renato Carola	O positivismo e a literatura infantil: desmistificando a doxa e mitificando a ciência	2016	Analisa o trabalho da Comissão Nacional de Literatura Infantil do ministro Capanema em 1936, no governo Getúlio Vargas, que objetivava favorecer a formação de leitores nas escolas.
Eva-Maria Metcalf; Newton de Castro Pontes	Explorando a diferença cultural através da tradução de literatura infantil	2016	Artigo de natureza descritiva em que os participantes traduziram um conto infantil do alemão para o inglês explorando o caráter cultural da linguagem.
Elisa Maria Dalla-Bona; Renata Junqueira de Souza	Apresentação: Literatura infantil e ensino: polêmicas antigas e atuais	2018	O artigo analisa questões sobre literatura infantil na sala de aula utilizando obras como a de Cecília Meireles “Problemas da literatura infantil” como base.
Elisa Maria Dalla-Bona; Jair Tadeu da Fonseca	Análise de obras da literatura infantil como estratégia de formação do pedagogo/professor: saber ler, saber escolher	2018	Estudo de caso na disciplina “Metodologia do ensino da literatura infantil”, no curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Paraná (Brasil). Analisou-se como pensam os estudantes a respeito do uso da literatura infantil na sala de aula, por exemplo, seu uso para ensino de conteúdos escolares.
Ivone Silva de Jesus	Literatura infantil e a alteridade polidáctila deixada para a próxima página	2018	Análise da obra <i>Um garoto chamado Rorbeto</i> , escrita por Gabriel O Pensador, sobre um menino polidáctilo, e como essa questão da diferença entre corpos é tratada nas obras de literatura infantil.

Araujo, Débora Cristina de	As relações étnico- raciais na Literatura Infantil e Juvenil	2018	Síntese sobre produções de pesquisa referente a relações étnico-raciais na literatura infantil e juvenil. Analisa como essa temática é estudada e vista tanto pelos pesquisadores quanto pelos autores de obras de literatura infantil.
Viviane M. Heberle	Apontamentos sobre linguística sistêmico- funcional, contexto de situação e transitividade com exemplos de livros de literatura infantil	2018	Estudo sobre a contribuição da Linguística sistêmico-funcional nos contextos educacionais utilizando a literatura infantil.
Luciana Hartmann	Onça, veado, Maria: literatura infantil e performance em uma pesquisa sobre diversidade cultural em sala de aula	2018	Analisa os resultados do projeto “Pequenas antropologias”, que visa a formação de educadores para o trabalho com diversidade cultural.
Enrique Riquelme; Felipe Munita	Mediated Reading of Children’s Literature as Paradigmatic Scenario to Develop Emotional Competence	2018	Autores destacam a contribuição da literatura infantil para o desenvolvimento socioemocional da criança, por meio do processo da leitura mediada.

A seguir, apresento uma discussão sobre cada um dos cinco seguintes artigos escolhidos.

A escolha dos artigos se deu a partir da análise dos resumos relacionada com os objetivos deste trabalho. Também foi utilizado como critério aqueles que tratam de alguma

maneira da história da literatura infantil e problematizam sua utilização no âmbito da sala de aula.

- **Pedagogia e literatura: crianças e bichos na literatura infantil de Clarice Lispector – Dinis (2003)**

No artigo “Pedagogia e literatura: crianças e bichos na literatura infantil de Clarice Lispector”, Dinis (2003) apresenta uma reflexão das relações entre a literatura infantil e a educação utilizando como base as obras de Clarice Lispector. Dinis (2003), inicia o artigo refletindo sobre a “educação civilizadora”, que nos impõe, segundo ele, “uma nova forma de viver e experimentar nossos próprios corpos” (p. 3), por meio do controle de nossos impulsos espontâneos e imprevisibilidades, o que é tão comum em nosso período de infância. Clarice foge dessa regra quando se coloca sem uma identidade, e, apresentando-se em “um constante jogo de metamorfoses sem fim que estão desconstruindo a noção do “eu” (p. 3). Essas “metamorfoses” de Clarice são evidenciadas no uso de animais em seus livros infantis, que segundo Dinis (2003)

É também essa constante disposição para as metamorfoses que encontraremos mesmo nos textos de Clarice Lispector para a infância. É aqui que duplamente o narrador torna-se criança e torna-se também bicho. Se tornar-se criança é a forma que permite ao narrador clariceano afastar-se da hegemonia do olhar adulto, tornar-se bicho é também um dispositivo que permite afastar-se da hegemonia do mundo racional do humano. Expondo seu corpo aos diversos fluxos que habitam o mundo dos bichos e das crianças, o narrador, antes humano e adulto, tenta aproximar-se da vida de uma forma mais direta e instintiva. (DINIS, 2003, p. 4).

Para Dinis (2003), essa é também uma forma singular na criação de obras para literatura infantil, pois é um modo não habitual de escrita para esse gênero, que é sempre permeada pela “educação civilizadora”. Segundo o mesmo “Assim a literatura infantil de Clarice Lispector não quer dar lições de moral, nem adultizar ou socializar a criança, quer propor-lhe uma nova aventura: a experimentação de um novo mundo que pode ser constantemente recriado pela imaginação” (DINIS, 2003, p. 4).

Em “O mistério do Coelho Pensante”, Clarice provoca a criança dando-lhe enigmas, como por exemplo, apesar do assunto principal ser o “porquê” do coelho fugir, o “como” é quem faz a criança pensar, dado que pelas informações lidas, seria impossível de isso

acontecer. E assim, Dinis (2003) segue mostrando essa perspicácia de Clarice em outras obras, que sempre de alguma forma conversam com a criança.

No entanto, deve-se atentar ao seguinte ponto, essa utilização de animais em livros infantis não é algo exclusivo de Clarice, na verdade já era bem tradicional desde as fábulas e os contos de fadas, o que a torna tão singular de fato, é o modo como ela se utiliza desse artifício. Segundo Dinis (2003, p. 12), “a tradição literária infantil nasce do desejo de educar essa mesma infância com o caráter pedagógico-moralista de seus textos comprometidos com a manutenção da ordem social”.

Mas o desejo de Clarice é outro, não é o de trazer a criança para a visão lógica do adulto, é sim o de tocar o que Dinis (2003) chama de “o coração quente do leitor”,

Na literatura infantil de Clarice Lispector, o leitor é incorporado à trama e é a ele que a autora se dirige de forma direta em seus livros solicitando sua presença para adivinhar coisas, inventar histórias, responder perguntas, convidando-o sempre para uma nova descoberta do mundo, no qual ele possa aguçar sua criatividade experimentando o mundo sempre de inúmeras maneiras. (DINIS, 2003, p. 15).

- **Apresentação: Literatura infantil e ensino: polêmicas antigas e atuais - Dalla-Bona e Souza (2018)**

Em “Apresentação: Literatura infantil e ensino: polêmicas antigas e atuais”, Dalla-Bona e Souza (2018) destacam as poucas publicações referentes à literatura infantil no Brasil. Antes de 1980, são evidenciados apenas as autoras Cecília Meireles e Nelly Novaes Coelho, com obras que criticam o uso da literatura infantil somente com o intuito de transmitir valores morais, de educar, e de não estimular a fantasia e a imaginação da criança, algo que ainda se encontra atualmente. De acordo com Aguiar (1999, p. 243, apud DALLA-BONA; SOUZA, 2018, p. 8), “[...] o pecado original da literatura infantil foi ter nascido comprometida com a educação em detrimento da arte”.

Dalla-Bona e Souza (2018) apontam que somente após 1980 surgem novas publicações sobre o tema. Novamente, críticas ao uso da literatura infantil como ferramenta pedagógica aparecem. Destacam-se, “O texto não é pretexto” de Marisa Lajolo, que denuncia sua utilização sempre com algum pretexto, como exercícios de ortografia, gramática e aumento do vocabulário. E “O que é Literatura Infantil” de Lígia Cademartori, revelando que, pelo adjetivo “infantil”, esta literatura era vista como inferior, além de se resumir a interesses

capitalistas e publicações conteudistas. Outras obras sobre o assunto também circundam a respeito da necessidade dessa literatura atingir de fato o seu destinatário, por meio de mais cores, humor, poesia e sensibilidade.

Os autores, ainda destacam iniciativas governamentais significativas à expansão da literatura infantil, por meio da criação de programas que levavam livros à escola, mas que só foram melhores aproveitados após a criação de mestrados profissionais na área de Educação. Simultaneamente, crescem os eventos que discutem esse tema.

Logo, o otimismo pela real valorização dessa literatura junto com o distanciamento de que ela deve objetivar a moralidade e os valores, vem aumentando. O que vem sendo revalorizado então é “o que está no cerne da prática cultural da leitura, a saber, sua relação com a vida, os homens, os comportamentos humanos, sua capacidade de produzir emoções, sua função de questionar a identidade e os valores de cada leitor” (DALLA-BONA; SOUZA, 2018).

- **Literatura Infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento - Cosson (2016)**

Para Cosson (2016) em “Literatura Infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento”, vivemos em uma “sociedade pós-literária”, que junto com “sociedade da informação”, “sociedade do conhecimento” e até mesmo “sociedade da ignorância”, formam um conjunto de expressões que

[...] associam as mudanças tecnológicas, econômicas e culturais – sobretudo o uso da Internet, cuja expansão se dá a um ritmo impressionante desde o final do século passado, atingindo virtualmente a todas as manifestações do pensamento humano – com uma nova forma de organização ou modelo de sociedade. (COSSON, 2016, p. 49).

Apesar de fortes e até mesmo exageradas, todas essas expressões se originam do pressuposto de que a nossa herança do passado, que nos ajudava a entender o presente, já não existe mais, e é preciso reconhecer esse novo momento em que se vive. Como no caso literário, em que a sociedade não se apoia mais na linguagem escrita, nem a literatura, apoiada pelos livros, é a principal. Novos recursos, como o advento da Internet, modificam a literatura e o modo como nos relacionamos com ela. A partir dessas afirmações, o artigo apresenta as

seguintes questões “qual é o lugar do leitor nessa sociedade? Como formar um leitor atualmente? Qual a razão para se continuar a ensinar literatura?” (COSSON, 2016, p.49). Para se refletir sobre essas questões, tendo como ponto de partida a literatura infantil, Cosson (2016) divide o artigo em cinco partes, “O suporte teórico-metodológico”, “As relações anteriores”, “As relações atuais”, “Novos diálogos com o leitor infantil: o amor, a aventura e o livro” e “Para refletir: qual leitor, ensino da literatura e formação de leitor em nossa sociedade pós-literária?”.

Em “O suporte teórico-metodológico”, Cosson (2016) analisa o surgimento da literatura infantil, definindo-a como o próprio sistema literário infantil, não somente uma ramificação do polissistema literário, ou um adjetivo que retome um gênero, o que implica nela possuir características específicas e complexas relações internas. A sua principal relação interna é a quanto ao seu uso educacional, o que portanto, a distância dos outros sistemas literários “puramente” artísticos.

Em “As relações anteriores”, Cosson (2016) mostra que no espaço da escola, tradicionalmente a literatura infantil sempre está vinculada ao aprendizado da escrita, minimizando seu valor artístico, colocando-a como mera ferramenta de acesso a esse aprendizado. Ou seja, tudo o que se remete a literatura infantil na escola é quanto à decifração de código e o seu valor é medido quantitativamente, quem lê mais é melhor leitor. Além disso, se não houver uma atividade escrita correspondente ou que seja uma leitura apenas por prazer, não é uma leitura válida.

Em “As relações atuais”, Cosson (2016) define 1970 como o início de um processo de autonomia do sistema literário infantil em relação à escola. As obras buscam dialogar mais diretamente com a criança, diminuindo seu valor didático, recuperando-se a sua expressão oral, como contação de histórias ou leitura em voz alta de textos literários. Exemplo significativo é o surgimento de livros para bebês e crianças não alfabetizadas, feitos de materiais diferentes do papel e com uma carga visual muito maior. As ilustrações passam a ter papel fundamental, não só deixando o texto atrativo, mas também conferindo sentido para ele.

Em “Novos diálogos com o leitor infantil: o amor, a aventura e o livro”, Cosson (2016) apresenta o livro “Bruno e Amanda: histórias misturadas”, descrevendo toda sua parte visual e como a narrativa diferencia-se do modelo convencional, com histórias cruzadas e um

final aberto para o leitor resolver. Ou seja, um livro que dialoga com a cultura da criança contemporânea.

Em “Para refletir: qual leitor, ensino da literatura e formação de leitor em nossa sociedade pós-literária?”, Cosson (2016) conclui que a formação do leitor passa sim pela escrita, mas não para nela e nem em nenhuma outra tecnologia. Segundo o autor, “Em uma sociedade pós-literária, o leitor é um intérprete do mundo, ou melhor, o ato de ler se torna uma competência humana tão essencial que restringi-lo à tecnologia da escrita é empobrecê-lo e não compreender a sua verdadeira dimensão na ordem do ser” (COSSON, 2016, p. 63).

- **Literatura infantil e pedagogia: tendências e enfoques na produção acadêmica contemporânea - Bonin e Kirchof (2016)**

Em “Literatura infantil e pedagogia: tendências e enfoques na produção acadêmica contemporânea”, Bonin e Kirchof (2016) analisam três revistas brasileiras, *Leitura: Teoria & Prática*, *Tigre Albino* e *Revista Emília*, que focalizam na literatura infantil, cada uma com suas características específicas. Para isso, os autores iniciam o artigo fazendo uma breve revisão histórica da relação entre a literatura infantil e a pedagogia.

Segundo Bonin e Kirchof (2016), os primeiros livros endereçados para crianças surgiram no contexto da ascensão da burguesia na Europa, e constituíam-se de intenções morais e pedagógicas de forma explícita, sendo essas intenções, totalmente alinhadas com a visão de modelo de sociedade da época.

O Brasil também seguiu esse molde, a partir do século XIX, surgiram os primeiros livros destinados a crianças, a maioria eram traduções e adaptações de obras europeias. Já no século XX, alguns autores brasileiros passaram a escrever para esse público, baseando-se na literatura e na poesia como ferramentas para ensinar valores morais, cívicos e religiosos nos quais naquele período eram considerados necessários para uma boa formação.

De acordo com Bonin e Kirchof (2016), os primeiros escritores a romperem com esse pedagogismo, priorizando o lúdico e a imaginação infantil na literatura foram, Lewis Carrol, com *Alice no país das maravilhas*, e no Brasil, Monteiro Lobato.

Outra marca destacada é, a partir da década de 1980, quando a valorização desse gênero cresceu, surgindo obras que prestigiassem a qualidade literária por meio da abordagem

de temáticas não tradicionais para crianças, linguagens significativas para elas e fugindo de obviedades nos seus enredos. No entanto, apesar da crítica literária enaltecer esse novo contexto, na escola, ainda há muita dificuldade dos professores em desapegar do utilitarismo tradicional dos livros infantis. Amplia-se assim, cada vez mais a preocupação e a discussão sobre a necessidade de um espaço que contemple esse tema na formação de professores. Afinal, o principal lugar de consumos desses livros continua sendo a escola.

Nas revistas analisadas por Bonin e Kirchof (2016), há um grande número de artigos sobre experiências de educadores que tentam estimular o prazer e o caráter lúdico da experiência de ler nos alunos. Em muitos deles, são apresentadas respostas positivas das crianças. Outros, revelam até que os trabalhos resultaram em outras atividades artísticas na escola.

Um tema também recorrente nos artigos dessas revistas era a necessidade de uma mediação condizente para a leitura literária, na qual o professor deve ser alguém que além de apreciar a leitura deve ter um bom repertório literário de obras para as crianças.

Inúmeros artigos abordam a importância da leitura para a vida, através de atividades com sujeitos em contexto de risco e fragilidade social, destacando a relevância diferenciada da arte na vida dessas pessoas. Os temas contemporâneos como questões de gênero, novos modelos de família, a relação da literatura infantil com a mídia, entre outros, são também muito tratados. E todos eles revelam assim, que não só é possível, mas também é desejável que a literatura seja lida na escola.

- **Análise de obras da literatura infantil como estratégia de formação do pedagogo/professor: saber ler, saber escolher - Dalla-Bona e Fonseca (2018)**

Em “Análise de obras da literatura infantil como estratégia de formação do pedagogo/professor: saber ler, saber escolher”, Dalla-Bona e Fonseca (2018) fazem um estudo de caso na disciplina “Metodologia do ensino da literatura infantil” no curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Paraná. Segundo os autores, os professores de educação infantil e anos iniciais têm muita dificuldade em formar leitores, e isso é comprovado pelos resultados, por exemplo, da Prova Brasil de 2015 que demonstrou que apenas 50% dos alunos do 5º ano

tem competência mínima de leitura e interpretação de textos. De acordo com eles, os fatores para esse péssimo desempenho são

[...] os alunos não têm liberdade de escolher o que gostariam de ler; não podem manusear as prateleiras das bibliotecas escolares; eles têm sérias limitações no domínio da alfabetização, dificuldades com a leitura autônoma e raramente os professores leem histórias para eles; predomina a preocupação dos professores em ensinar os conteúdos escolares e muito pouco em formar leitores, o que faz com que trabalhem na sala de aula com os textos “literários” (se é que podem ser chamados assim) com propósitos utilitários e não estéticos. (DALLA-BONA E FONSECA, 2018, p. 40).

Na Universidade, nos estudantes de Pedagogia prevalece a ideia de que a literatura infantil deve ser trabalhada de forma utilitária, sempre como pretexto para se ensinar algum conteúdo, como de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, ou algum tema como combate à intolerância, questões étnico-raciais e o *bullying*.

Na disciplina no qual ocorreu o estudo de caso, os autores destacaram atividades nos quais os estudantes deveriam analisar livros, a fim de perceber essa questão utilitarista. A dificuldade de fazer críticas nesse sentido é grande. Em um dos livros por exemplo, é nítido o objetivo único e exclusivo de ensinar uma lição no seu final, uma moral. O que é percebido por meio de problemas como, relação entre texto e imagem muito óbvia, eventos históricos importantes e que condizem com o tema do livro são pouco aprofundados, conclusão previsível, imitação escrita de expressões e até mesmo a escolha dos personagens, uma avó passando ensinamentos para a neta, transparecendo o baixo empenho literário na sua produção. No entanto, na atividade, alguns grupos classificaram o livro como bom, justamente porque utilizando-o conseguiriam ensinar conteúdos escolares. Logo, o objetivo da disciplina é auxiliar os estudantes a pensar sobre a real função da literatura na escola e qual o papel do professor nisso, que para os autores

Ao professor cabe aproximar os alunos de obras que superem as suas expectativas, os instiguem, os desafiem e, para usar um termo de Jauss (1993,2002), os emancipem, além de proporcionar ao leitor a participação na escolha do que vai ler e na definição dos rumos da construção do conhecimento, de forma que efetivamente participe e se comprometa com o processo de aprendizagem. (DALLA-BONA E FONSECA, 2018, p. 45).

E sobre o que é ler na escola, Dalla-Bona e Fonseca (2018, p. 45) afirmam que “ler literatura na escola é se inserir num mundo lúdico, prazeroso, divertido e emocionante, provocado por ações pedagógicas estruturadas, organizadas e planejadas, sem serem sisudas e impositivas, mas desencadeadoras da interação do leitor com o texto”.

Não só livros com qualidade questionável são trazidos na disciplina. Nas aulas, são analisados também as características que fazem um livro ser bom. Como por exemplo, livros em que o tema principal não seja tão explícito, necessitando de uma leitura mais atenta tanto do texto quanto das imagens. Aspectos que realmente demonstrem o entendimento do que atrai as crianças, o que os provocam, como a humanização de monstros, recursos poéticos complexos com metáforas, trechos cômicos que questionem clichês e estereótipos, inadequação de personagens a certos padrões e uso de rimas e escritas ritmadas.

Assim, esse artigo demonstra a necessidade da atenção do futuro professor quanto ao suporte do livro, pois na criança o que desperta o seu interesse pela leitura é diferente daquilo que a escola preconiza, não é o que se aprende com ele e sim a sua cor, os seus significados, o afeto e o que as levam a imaginar.

Concluo esse capítulo assumindo o quanto esses artigos serão necessários tanto para a narrativa quanto para a discussão que apresentarei. Pois, de fato, reconhecem a importância da leitura em sala de aula e de trabalhos que conduzam a criança a um melhor aproveitamento do texto, de maneira que não se desvie da essência estética do gênero e se distancie da incumbência de aproximar a criança do livro.

2. A NARRATIVA

A atuação na escola de um bolsista Pibid do subprojeto de Pedagogia decorria da seguinte forma. No início do ano, ou durante caso houvesse necessidade, professoras supervisoras e a coordenadora do subprojeto junto com a equipe de gestão da escola, estabeleciam quais seriam as duplas, entre bolsistas e professores, que trabalhariam juntos naquele ano. O bolsista deveria ir à escola uma vez por semana, a escolha do dia era decidida entre a dupla, a única exigência era que nesse dia era obrigatório possuir um HTPI (Horário de Trabalho Pedagógico Individual), pois esse horário deveria ser utilizado para planejamento das atividades.

O trabalho do bolsista em sala de aula se resumia a uma leitura na modalidade socializada e desenvolver uma proposta de atividade referente à leitura. A leitura socializada segundo Baldi (2009) se define como a leitura feita pelo professor para os alunos de uma determinada obra. Os aspectos que compõem essa modalidade são quanto à escolha dos livros e a periodicidade. De acordo com Baldi (2009, p. 25), os livros escolhidos devem ser aqueles que vão um pouco além da capacidade do aluno de compreendê-lo sozinho, e que também não seriam os de sua propensão devido ao seu volume, ou vocabulário, ou a temática. Mas por meio da intermediação da leitura pelo professor, no caso o bolsista, o entendimento se torna possível.

Esses livros então, geralmente tinham uma quantidade de páginas que impossibilitava que a leitura fosse feita em um só dia, o que nos leva a questão da periodicidade. Baldi (2009) sugere que a leitura seja feita diariamente, separada em capítulos e cada obra dure ao menos um mês. Como o bolsista só comparecia uma vez por semana, o professor dava continuidade a leitura em outros dias, não necessariamente todos, seguia conforme o combinado entre eles. Porém somente quando o bolsista estava presente é que eram desenvolvidas as atividades referentes.

Essas atividades eram livres, ou seja, não havia qualquer tipo de pré-determinação da escola ou da faculdade, mas deveria ser planejada pela dupla. Pois, o intuito inicial era que, por meio do contato com o trabalho do professor, o bolsista aprendesse como planejar levando em consideração tudo aquilo que na prática deve ser ponderado antes da aplicação de uma

atividade. Como por exemplo, os materiais disponíveis, o espaço da escola, nível de alfabetização dos alunos, entre outros.

Por algum tempo, a questão do planejamento e as atividades, foram pautas de discussões nas reuniões. Essas reuniões aconteciam semanalmente, no entanto eram alternadas entre uma semana com as professoras supervisoras na escola e na outra com a coordenadora na universidade.

As reuniões com as professoras supervisoras eram mais focadas nas questões relacionadas com a intermediação entre a escola e os bolsistas, como exemplo trago: socialização de recados e resoluções de problemas. Mas também havia momentos menos pragmáticos, como leitura de poemas e apresentação de um projeto por algum bolsista.

Com a coordenadora, as reuniões eram mais voltadas ao embate teórico. Anteriormente às reuniões ela nos enviava algum texto, no qual discutíamos e relacionávamos com tudo aquilo que vivenciávamos na escola.

Para a reunião do dia 30 de março de 2017 com a coordenadora, foi lido previamente o texto de Larrosa (2003) “Sobre a lição”, no qual essa lição seria, segundo o autor, “esse ato de ler em público” (LARROSA, 2003, p. 139), que se identificava com a nossa prática no Pibid. O texto, se desdobra então em uma reflexão sobre a leitura em sala de aula e como ela é utilizada nesse ambiente, ou como Larrosa (2003, p. 140) diz “o problema da lição em seu envolvimento com o ensinar e o aprender” que muito é confundida com capacitar o aluno a “ler bem”. Quando na verdade, para Larrosa (2003, p. 140), deveríamos potencializar o “ler de verdade ou, se quisermos, o de como uma lição pode ser uma verdadeira leitura, uma verdadeira aprendizagem na amizade e na liberdade”. Principalmente na “liberdade”, é que surgiram as principais indagações durante a reunião.

A liberdade que a lição dá é a liberdade de tomar a palavra[...] o tomar a palavra é a ruptura do dito e a transgressão do dizer enquanto limitado e institucionalizado, enquanto dito como está mandado[...] para que essa liberdade seja possível, é preciso entregar-se ao texto, deixar-se inquietar por ele, e perder-se nele. A liberdade aqui só é generosidade. Não apropriação do texto para nossos próprios fins, mas desapropriação de nós mesmos, no texto. Porque a palavra que o texto dá, para que a tomemos, só é dada ao preço da suspensão de nosso querer dizer de nossas intenções, de nossa vontade. Porque a palavra que se toma não se toma porque se sabe, mas porque se quer, porque se se deseja, porque se ama. (LARROSA, 2003, p. 145).

Diante disso, nos questionávamos como estávamos nos apropriando da literatura para os nossos próprios fins, o quanto cerceávamos os alunos dessa liberdade em troca de ensinar

algum conteúdo, restringindo o que de fato pensam sobre o lido para aquilo que nós achamos que eles deveriam pensar e então nos responderem corretamente em algum tipo de exercício. Nos registros dessa reunião encontram-se os seguintes relatos sobre esse assunto.

Para Livia falta na escola a leitura de fruição e a escrita também. O ato de ler por ler, escrever por escrever. A escola banaliza isso, deixa chato.

Livia se posiciona dizendo que pecamos na leitura por fruição, por sentimentos. E que ela está sentindo isso na realização do seu projeto no PIBID. Ela acha o livro “O menino maluquinho” fantástico, mas não tem leitura de fruição.

Tulio diz que o objetivo do texto não é dar respostas prontas, essa não é a finalidade da leitura, mas sim te fazer questionar.

Livia acredita que em nossas práticas no PIBID às vezes fazemos isso, mas, às vezes, deixamos isso de lado.

As bolsistas Marcela, Livia e Clara trazem a angústia de sempre que fazem leitura tem que fazer alguma atividade, se não, as professoras não legitimam como prática. As professoras pedem que sempre tenha atividade. (Registro de Lara¹, 30 de março 2017).

E também em uma reunião posterior, quando analisamos o planejamento de um bolsista, a seguinte fala chamou atenção.

Luana mostra-se incomodada pelo exagero de conteúdos tirado de um livro “destrinchando o livro” (Registro de Manuela, 11 de maio de 2017).

Em nossos encontros, o termo “destrinchando” se referia ao modo como explorávamos os livros a fim de encontrar algo relevante que poderia ser utilizado como base, ou para iniciar o ensino de um determinado conteúdo escolar. Nesse registro, se observa claramente um posicionamento contrário ao “destrinchar”, devido ao que ele representava que era o oposto do que considerávamos ser o objetivo de uma leitura em sala de aula, a fruição.

Logo, apesar de existirem falas contrárias à obrigatoriedade de desenvolvimento de atividades após a leitura, esse momento era de suma importância tanto para a valorização do programa quanto para a formação do bolsista. Portanto, nós bolsistas, assumimos a tarefa de retornarmos aos nossos planejamentos com novos olhares, a fim de procurarmos meios para oportunizar uma melhor vivência do lido, uma maior liberdade. Essa discussão é trazida aqui, pois ela se refletiu amplamente em todo o modo como foram pensados os projetos que relato neste trabalho.

Meu ingresso no Pibid ocorreu no ano de 2016, no meu primeiro ano cursando Pedagogia. Atuei durante dois anos, até fevereiro de 2018, quando o programa se encerrou na UNESP de Rio Claro, pelo fim do Edital.

¹ Os nomes dos bolsistas são fictícios.

Em 2016, não fiquei com a mesma sala o ano todo por algumas questões pontuais, o primeiro semestre estive com um 5º ano e no segundo com um 4º ano.

Meu relato nesse trabalho é com base em alguns projetos que realizei no segundo semestre do meu segundo ano como bolsista, em 2017. Nesse ano, estive com uma sala de 2º ano do fundamental I com a professora Raquel, que também era professora supervisora do subprojeto. Ela atuava no projeto desde o seu início, por isso, além da experiência profissional, ela possuía também uma ampla experiência no programa. Em nossas primeiras conversas, ela já dispunha de várias sugestões de livros para serem trabalhados e até algumas atividades. Combinamos então que, eu aceitaria as sugestões, não buscaria por outras, e dentre elas, escolher a obra que utilizaríamos e as atividades que realizaríamos. Esse combinado partiu de mim, pois no ano anterior eu havia tido algumas experiências conturbadas e queria entender melhor como de fato se trabalhava em parceria, principalmente porque essa professora tinha um vínculo forte com o programa, logo não o via como uma carga a mais no seu trabalho e sim algo de muita importância.

No final de 2017, a pedido da coordenadora do programa, escrevemos um memorial sobre nossa experiência com o Pibid, uma vez que ele já estava se fechando, pelo menos na escola. Nele, a respeito desse acordo com a professora, fiz o seguinte relato

[...] no primeiro semestre, deixei um pouco que as coisas seguissem mais no ritmo da professora. Claro que de modo algum fui neutro nas decisões e nas horas de dar sugestões, até porque eu quem aplicava as atividades, mas deixei que uma boa parte das ideias e o jeito de trabalhar fossem mais com o perfil dela. Pois o meu objetivo era no segundo semestre tomar mais a frente (Memorial Tulio, dezembro 2017).

Ou seja, no segundo semestre daquele ano, eu era quem estava incumbido de encontrar os livros que utilizaríamos, é claro que não sem antes passar pelo crivo da professora, pois apesar do acordo, o trabalho continuava sendo feito em parceria. Para escolher os livros, havia também uma outra motivação, que era o fato de que muitas obras se repetiam entre os bolsistas, resultando em até mesmo trabalho parecidos. Como é o caso da “A fantástica fábrica de chocolates” (DAHL, 2005) que utilizei no primeiro semestre daquele ano, entre outros como “O Mágico de Oz” (BAUM, 1900) ou “Percy Jackson” (RIORDAN, 2014), que todo ano havia pelo menos um bolsista o utilizando. Claro que isso não diminuía a relevância dos trabalhos, mas com tantas obras boas existentes, me sentia na obrigação de explorar melhor esse mundo da literatura infantil.

Na biblioteca da escola, lugar este, que Meireles(1984, p. 145) define como uma “necessidade do nosso tempo, visto não existirem mais avós que se interessem pela doce profissão de contar histórias” e onde “a criança revela o seu gosto, as suas tendências, os seus interesses.”. O que mostra a importância desse espaço e de ter uma quantidade significativa de livros, e tinha. Após examinar praticamente todas as prateleiras, lá estavam as duas obras que irei relatar, e as atividades aplicadas, já que foi a partir delas que surgiram todas as questões que então se transformaram nesse trabalho. A primeira, não sabia da existência, foi essa biblioteca que me apresentou, a segunda eu já havia lido sobre em uma dissertação de mestrado² enviada pela coordenadora do projeto.

A primeira obra foi “O Saci Epaminondas” de Alan Oliveira e com ilustrações de Daniel Araújo. Ela conta a história de um garoto da cidade, Eduardo Augusto, que vai passar suas férias com a avó, Luiza, no sítio dela. Eduardo Augusto, em todo lugar que frequenta é conhecido como “chato”, só gosta de ficar no computador jogando ou assistindo televisão. Não se tem mais informações sobre sua vida cotidiana, pois o livro se inicia com a avó combinando com a mãe de Eduardo sobre a ida dele ao sítio, nesse momento já se percebe qual a intenção da avó quanto a visita do neto.

Na quarta-capa do livro encontramos o seguinte texto.

TEM CRIANÇA QUE NEM SABE O QUE É SACI MATINTA PEREIRA ou coisa assim. Só quer saber de videogame, televisão e computador, Eduardo Augusto, para os colegas de escola, Chatomax, não é diferente. Para tirar esse neto preguiçoso de dentro de casa, Luiza vai usar todos os seus truques, aqueles truques que só as avós têm, sabe? E temos de torcer para ela conseguir! Só assim poderemos embarcar nessa aventura e conhecer o Epaminondas, o saci, o matintapereira [...] (OLIVEIRA, 2013)

O livro então, se desenrola basicamente nas tentativas da avó Luiza em fazer com que o neto dê mais atenção e importância ao que o cerca, como as pessoas, a natureza, a amizade e tudo aquilo que não se resume a uma tela de algum equipamento eletrônico. Logo, já pode-se concluir sobre a intenção do autor de transmitir um ensinamento, que diz respeito a uma característica muito presente na vida de uma criança atualmente, o uso da tecnologia.

As estratégias de Luiza, a avó, para passar uma “lição”, eram sempre a utilização da lenda do Saci como pretexto. Uma vez desaparece algum utensílio da casa e aparece um capuz vermelho no lugar, outra, algum cavalo amanhece com tranças e com o rabo pintado.

2 VENTURA, F. C. **Literatura infantil e juvenil na escola: encontros e encantos**. 2016. Dissertação de mestrado em Educação – UNESP, Rio Claro, 2016.

Eduardo Augusto e Luiza travam praticamente uma batalha. O neto se nega a ir aos passeios com a avó em busca do Saci Epaminondas, reclama que o sítio não possui um computador que não trave, além de não suportar os alimentos que ela deixa para ele enquanto sai à caçada, sempre frutas e hortaliças. A avó chega a recorrer à tirar a energia da casa quando Eduardo consegue achar uma maneira de irritá-la colocando um som bem alto logo de manhã. Após muita luta, Eduardo não resiste e acaba se aventurando com a avó nas caçadas.

Nessas idas atrás do Saci, os dois passam por inúmeras situações atípicas para Eduardo, se destacando a relação com a natureza vivida por ele, o que é uma das características do livro que me chamou a atenção e me estimulou a escolhê-lo. A todo momento, se percebe a importância dada pelo autor em descrever cada detalhe da paisagem, o que com certeza denota uma relação pessoal dele com lugares como o campo por exemplo: “Lá fora, depois de uma noite inteira pingando chuva, a vida palpitava; pardais esticavam suas asas espreguiçando-se, besouros surfavam nas pedras, o sol brilhava aquecendo as rugas da terra” (OLIVEIRA, 2013, p. 15).

Consequentemente, nossas atividades referentes ao livro, se pautaram nesse vínculo. Como pode ser notado no objetivo geral que indiquei no planejamento “compreender e se importar com outros aspectos da vida, como a natureza e as lendas”. Os planejamentos eram sempre solicitados e entregues no fim de cada semestre para coordenadora do subprojeto documentar o trabalho desenvolvido.

Abaixo, descrevo cada uma dessas atividades executadas por mim e pela professora parceira.

Assim como aconteceu no livro, um trecho no qual avó deixa um prato de sopa na janela, ele some e aparece uma touca no lugar, fizemos algo semelhante com as crianças. Nos dias que eu ia, combinava com algum funcionário da escola, que fosse até a nossa sala de aula, como se já tivesse ido em todas as outras, e perguntasse se alguém havia visto um utensílio que ela usa sempre, mas que havia sumido e que suspeitava que havia sido roubado, pois no lugar onde o item ficava, estava uma touca vermelha, criada pela professora. O combinado era que a pessoa deveria ficar séria, logo, enquanto ela falava sobre o que havia sumido, ficava aquele silêncio e uma cara de incompreensão pela repercussão em todos, mas quando a funcionária mostrava a touca, o espanto era muito grande, as crianças não se continham, levantavam, queriam pegar a touca, sempre falando que havia sido o Saci quem

roubou. Os participantes foram, a professora coordenadora da escola, a auxiliar-geral, a cozinheira e a professora do 3º ano. Além da necessidade de outras pessoas para o projeto, o que lhe dava uma certa veracidade, pois para as crianças, eles não saberiam que estávamos lendo um livro sobre o Saci, incluir esses funcionários também tinha como objetivo promover uma participação diferenciada deles nas atividades, que fosse além da função de cada um na escola. Foi muito interessante ver como cada um lidou com a situação e como realmente se envolveram com a ideia. Esses sumiços aconteciam em espaços de tempo diferentes para não levantarem tantas suspeitas, às vezes em semanas seguidas, outras a cada quinze dias. No fim do livro, houve também a participação do professor de educação física, que achou um bilhete no chão na volta de sua aula e me entregou. O bilhete estava assinado pelo Saci, dizendo que estava em posse dos pertences que sumiram da escola e que para achá-los deveríamos seguir algumas pistas. Antes, havíamos escondido as pistas na escola. Após passarmos por cada pista, encontramos todos os itens sumidos e devolvemos para cada funcionário.

Figura 1: Funcionária da escola mostrando o chapéu do Saci que encontrou no lugar do pertence que havia sumido da cozinha



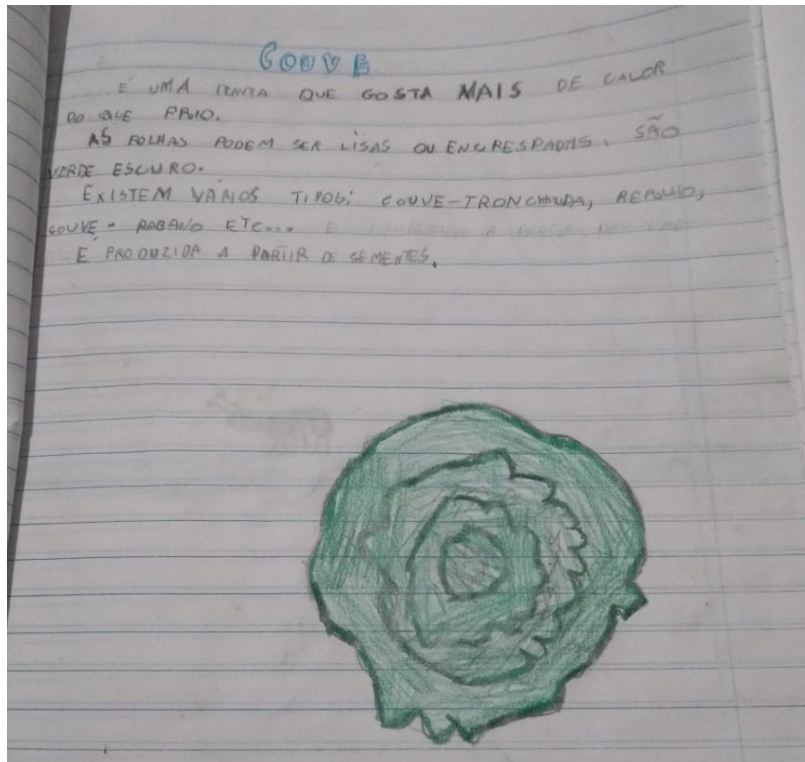
Fonte: Acervo pessoal do autor

Essa imagem mostra como foi um dos dias em que uma funcionária, nesse caso, a cozinheira da escola, mostrou o chapéu do Saci e todas as crianças se aproximaram para ver de perto. Percebe-se a curiosidade das crianças, que não se contiveram em somente olharem de longe, queriam tocar o chapéu, saber mais detalhes do que aconteceu e investigar o acontecido.

Um projeto que também permeou nosso trabalho vinculado a esse livro foi o da criação de uma enciclopédia. Esse projeto foi pensado como meio de atingir o seguinte objetivo específico descrito no planejamento, “entender o que é e como se trabalha com uma enciclopédia para pesquisas. Reescrever informações sobre determinado assunto ou palavra de forma resumida”. Portanto, para atingi-lo aplicamos o projeto da seguinte maneira. A cada vez que eu ia na escola, antes da leitura, eu escolhia quatro palavras retiradas do trecho que seria lido do livro e as buscava em uma enciclopédia Barsa que havia na biblioteca. O número de palavras por dia foi decidido por haverem quatro fileiras de alunos na sala de aula, portanto cada fileira empenhava-se em uma palavra. No primeiro dia do projeto, na sala de aula, mostrei aos alunos como procurei cada palavra. Com as palavras já identificadas, o objetivo era ler e fazer um resumo do que a enciclopédia trazia, no qual os alunos iriam individualmente copiar e fazer um desenho sobre a palavra que foi escolhida para sua fileira, em uma folha. As escritas eram corrigidas e eles teriam que passar a limpo sem os erros.

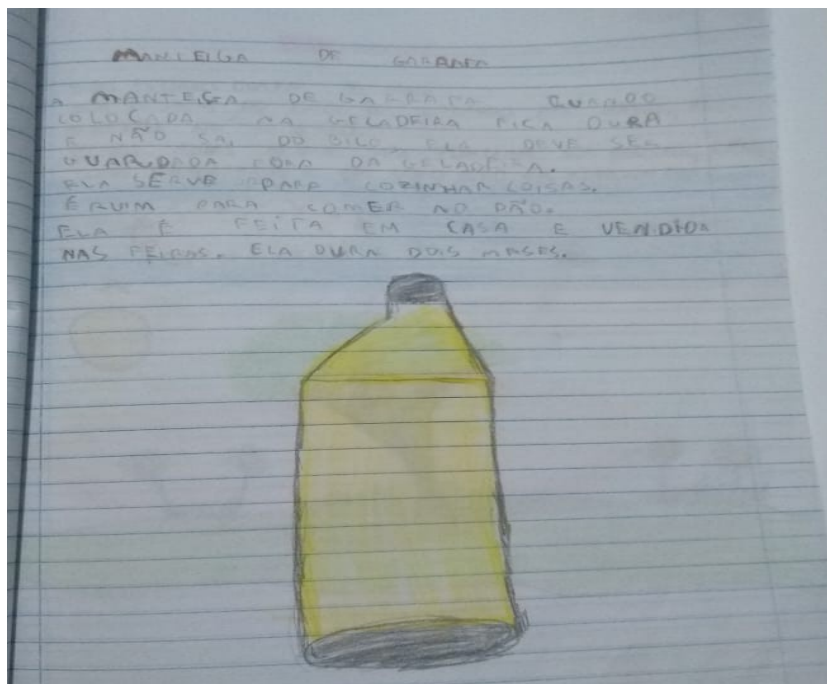
Em cada etapa da produção da enciclopédia íamos dando mais liberdade para que as crianças decidissem o que iria para o resumo. Na primeira semana, eu e a professora lemos o significado de cada palavra e escrevemos na lousa o resumo e eles só copiaram e desenharam. A partir da segunda, só liamos e eles deveriam decidir que informações seriam colocadas, mas quem escrevia o resumo era eu e a professora e eles copiavam. Até que na última semana, somente separamos os grupos e eles leram, resumiram e escreveram, nessa etapa apenas medíamos tirando dúvidas. No fim de todo esse processo, juntamos as palavras, criei uma capa para elas e montamos cinco enciclopédias. Elas tiveram os seguintes fins, uma ficou comigo, uma sorteamos entre os alunos, uma ficou na estante de livros da sala do 2º ano e duas foram para a biblioteca.

Figura 2: Palavra da enciclopédia criada pelo 2º ano



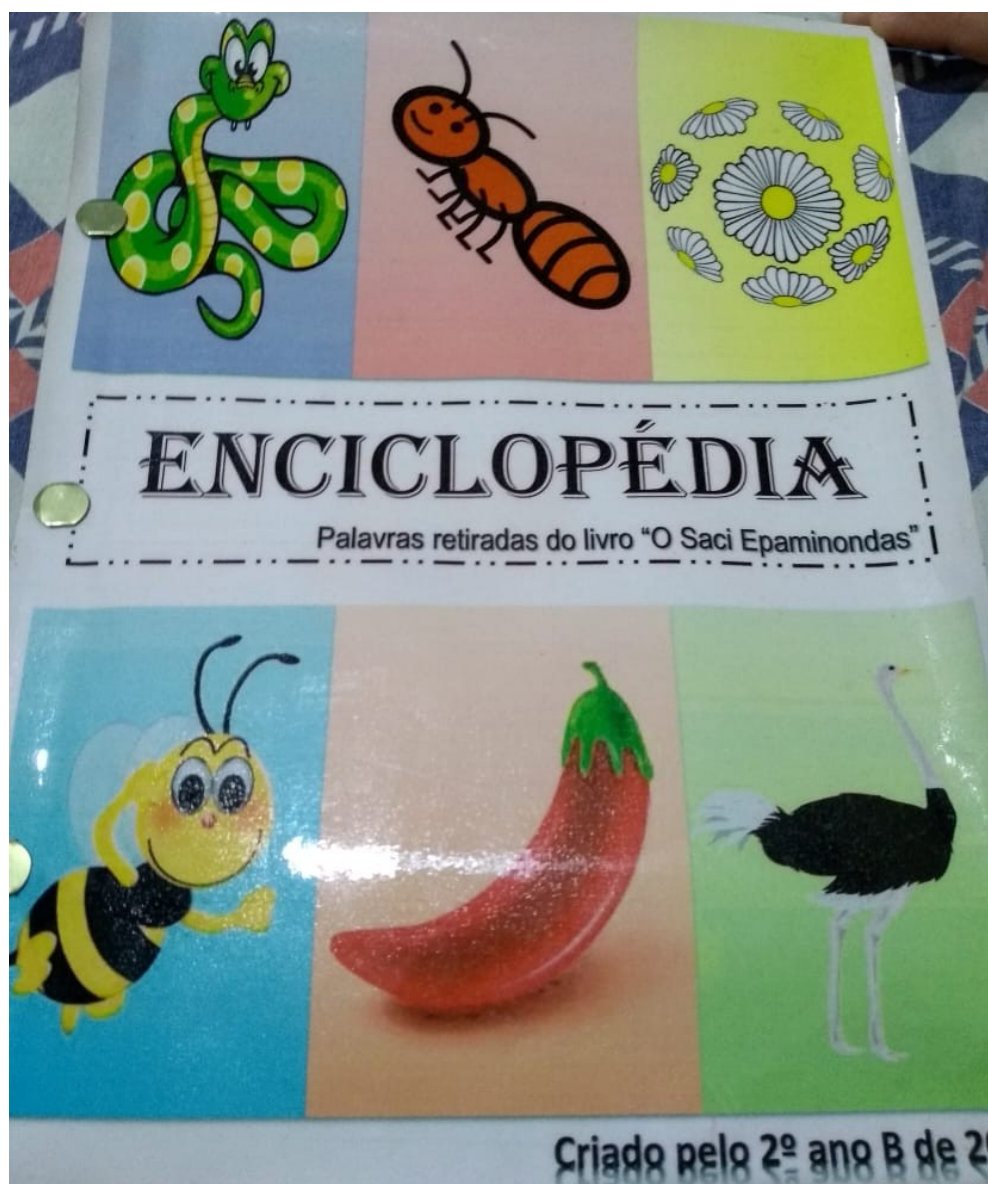
Fonte: Acervo pessoal do autor

Figura 3: Palavra retirada da enciclopédia



Fonte: Acervo pessoal do autor

Figura 4: Capa da enciclopédia



Fonte: Acervo pessoal do autor

Socializo essas imagens a fim de mostrar o resultado do trabalho de algumas palavras retiradas do livro, que foram usadas para a criação da enciclopédia. Nota-se o resumo acima, retirado da enciclopédia Barsa e o desenho embaixo sobre a palavra. A escolha das palavras focavam na natureza e em tudo aquilo que se remetesse a vida no campo.

Além dos projetos citados, que ocorreram praticamente durante todo o livro, houveram atividades mais referentes a trechos específicos. Sempre pensadas com o intuito de aproximarem os alunos da vivência que o livro trazia, conforme meu objetivo geral.

Em uma parte do livro, Luiza e seu neto vão procurar o saci em uma caverna, chamada “Toca do lobo sem rabo”, devido aos barulhos que ocorriam nela. No dia da leitura desse trecho, levei os alunos para a sala de informática, por ser mais escura, com o intuito de simular como se estivéssemos em uma caverna, a fim de deixar a experiência do livro mais real. Também projetei uma imagem e os sons da caverna.

Em outro trecho, Eduardo Augusto, é “batizado” pela sua avó como “Duda, o rei dos uivos”, por conta do episódio na caverna, o que demarca no livro uma certa transição do menino que até então rejeitava as ideias da avó, deixando de ser o Eduardo Augusto, para ser alguém que não só aceitava, mas que começava a demonstrar mais interesse pelas aventuras e as buscas pelo Saci, o Duda. Logo, a atividade era que cada aluno deveria inventar um apelido para si, com uma explicação depois, pensando em alguma característica de si próprio. Eles escreveram os apelidos em um papel no qual fizemos um crachá e fizemos um tipo de “batismo” com cada um, e sempre que houvesse leitura eles deveriam usar o crachá. Infelizmente não registrei os nomes que eles inventaram, somente um que consegui através de uma foto, o “Juquinha, o rei do videogame”.

Figura 5: Aluno sendo “batizado” com seu crachá



Fonte: Acervo pessoal do autor

Nessa imagem, apresento como era o momento do “batizado”, no qual eu colocava o crachá no aluno, contendo o apelido que ele criou para si. Percebe-se também os exemplos que utilizamos para explicar a atividade na lousa.

Quando terminamos o livro, percebi um desapontamento por parte das crianças, pois no final, Eduardo e sua avó não encontram o Saci. Algumas não perceberam que aquele era o final, outras, perguntaram se não havia uma continuação do livro. Assumo que não esperava por essa reação, o que julgo que foi uma falha, pelo fato de que eu já conhecia a história, e refletindo depois, me veio a sensação de que isso era um pouco óbvio. Logo, eu deveria estar preparado para esse momento, porém não me vieram palavras, parecia que tudo que eu dissesse não teria força para convencê-los de que o importante não era acharem o Saci, e sim, tudo aquilo que eles vivenciaram, e nós também, através da leitura da obra. Muitas atividades descritas aqui tinham como segundo plano a alfabetização, mas o principal era que se aventurassem na história e enxergassem aquilo que o autor estava lhes mostrando. Um dia, por exemplo, mostrei um vídeo do meu celular de um lugar que eu havia ido meses antes, com o intuito de que eles notassem como ele era parecido com as paisagens descritas no livro. No entanto, não houve o efeito esperado. E essa frustração de certa forma repercutiu em outros momentos que irei relatar.

O segundo livro foi “O sábio ao contrário” de Ricardo Azevedo, que conta a história de um cientista que estudava puns.

O cientista era um homem bem velho, que a cada dia inventava uma maneira ou uma ferramenta diferente para estudar os peidos, a ciência se chamava “Peidologia”, e por conta disso, todos da cidade o achavam maluco. Nesse início do livro, aplicamos a primeira atividade, propusemos para as crianças inventarem uma ciência nova. Primeiro, explicamos o porquê do “Peidologia”, que é a junção das palavras “peido” e “logia”, que tem como significado o “estudo de”, portanto, “o estudo dos peidos”, depois mostramos alguns exemplos como, Pedagogia, Biologia, entre outros. Assim eles também poderiam usar essa nomenclatura para criarem as ciências. Para isso eles deveriam preencher em uma folha os seguintes dados do cientista, “Nome do cientista”, “O que ele estuda”, “Ferramentas que utiliza”, “O lugar que trabalha” e “Em que ajudaria o mundo essa ciência”, e também fazer um desenho dele. Um dos objetivos dessa prática era o auxílio à alfabetização, pois houve correção e também a reescrita, mas o principal era o incentivo a criatividade, mostrar que eles

também podem inventar, assim como o autor fez. Além disso, fiz alguns questionamentos a respeito do que consideram um cientista, como, “o lugar que ele trabalha tem que ser um laboratório?”, “é obrigatório o uso de jaleco ou de óculos?”, e até um que partiu de uma menina, que perguntou “se o cientista poderia ser mulher?”, entre outros, meu intuito era estimulá-los a pensar sobre a figura estereotipada do cientista em nossa sociedade. Hoje, ao reviver esses questionamentos, percebo não só a importância dessa reflexão em sala de aula quanto a essa profissão específica, mas quanto a todas as outras profissões. Principalmente quando nos deparamos com dúvidas como a que surgiu da menina, que apesar de ser uma criança, nos evidencia o fato de como nos são impostas essas questões de gênero desde a nossa infância, e sempre de maneiras muito sutis. Se “o cientista pode ser mulher”, cabe a nós pensarmos, aonde e de que modo foi imposto que não. Enfim, houveram muita ideias criativas, algumas até usaram o que ensinamos sobre “logia” como, “Loucologia” e “Cometalogia”.

E assim a história se desenrola, sempre mostrando as peripécias do cientista e suas experiências malucas. Em um desses relatos, o cientista utiliza um porco para testar uma ração que ele havia inventado, a ração no caso tinha como objetivo fazer o porco voar. Após a leitura, ensinei as crianças a fazerem um avião de papel e desenharem nele como se fosse um porco. Depois de prontos, brincamos na praça em frente a escola. O meu propósito, era que aprendessem algo diferente daquilo que estão acostumados no dia-a-dia da escola. Todos esperam que as crianças saibam fazer um simples avião de papel, mas ninguém se dispõe a ensinar. E realmente, nenhuma criança sabia fazer. Talvez hoje muitos nem se lembrem como montar um avião de papel, mas sempre terão a lembrança da experiência de já tê-lo feito. Tenho recordações muito mais vivas da minha época no ensino fundamental, de atividades mais práticas como, aprender a fazer uma camiseta colorida com papel crepom ou um montar um tear, do que situações de sala de aula.

Figura 6: Crianças jogando o avião de papel que criamos

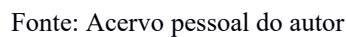


Fonte: Acervo pessoal do autor

Nessa imagem, o momento que fomos para a praça em frente à escola para brincar com os aviões que criamos. Socializo-a para refletirmos sobre dar valor aquilo que se cria em sala de aula, pois penso que de nada valeria somente construir o avião de papel, sem que houvesse espaço e tempo para brincar com ele, o que é de fato sua finalidade.

Após alguns relatos de casos vividos pelo cientista, a obra muda o foco para a princesa do reino. Sua rotina era basicamente ser instruída o tempo todo sobre como uma princesa deve ser. No entanto, não só instruída ela era também sempre vigiada, tudo em sua vida era programado, desde o que vestir ao acordar até para onde ela podia olhar. A princesa somente conhecia o que a ela havia sido planejado apresentar. Logo, para ela é como se não existisse o resto do mundo, somente o seu castelo e o seu modo de vida. Um dia, por descuido dos seus vigias, ela olhou para onde não deveria e descobriu um outro lado do reino, onde todo o resto da cidade se situava. Lá ela viu situações que nunca imaginaria que existissem, chegando a acreditar até mesmo que eram encenações de um teatro, como a cena de um menino e um cachorro pegando restos de comida de um lixo. Porém, rapidamente ela foi afastada da cena e repreendida. Por motivos como esse, ela acaba entristecendo cada vez mais e por conta disso adoecendo. Esse trecho foi o que originou a ideia para o projeto final, no qual cada aluno

deveria trazer qualquer imagem, junto com uma frase explicando o porquê a imagem o deixa triste, para que depois fosse montado um cartaz. Queria que eles refletissem sobre o sentimento da princesa, entendessem que a tristeza é algo presente na vida das pessoas, como isso pode nos ajudar a sermos melhor e pensar no bem de todos. No entanto, talvez o modo como o fiz, não seria o apropriado, não só pela idade das crianças, mas na profundidade que eu poderia estar levando o assunto. Não me arrependi de ter proposto essa atividade, e não houveram casos graves que poderiam ter dado problema com alguma família por exemplo. A maioria dos alunos trouxeram fotos de acontecimentos como, a fome, filas de pessoas para serem atendidas em um hospital, desmatamento, poluição, entre outros. Uma única situação mais complicada ocorreu, uma menina que levou a foto de um tio que havia falecido cerca de um ano antes. Quando foi o momento de criar os cartazes com as fotos, percebi que ela estava chorando, conversei com ela e propus que ela não colasse a foto do tio e a guardasse como lembrança. Hoje, reflito sobre até onde podemos ir numa sala de aula, para que se conscientizem sobre os problemas da nossa sociedade.



Assim, chegamos a última parte do livro. No final da história, há muita reflexão sobre o como aquela ciência era importante, pois através do estudo da Peidologia, se descobria que apesar das diversas diferenças entre as pessoas, o que o cientista quer mostrar é que “todos soltam pum” e isso tinha um significado maior, pois também, todos sentem dor, tristeza, fome, entre outros. Portanto, através do seu estudo, reconhecendo o “pum” da pessoa ele poderia saber o que realmente ela está sentindo e assim, não só curar doenças, mas também problemas como a miséria por exemplo. Diante disso, senti a necessidade de expor sobre esse

assunto, pois como havia percebido no final do livro “O Saci Epaminondas”, que as crianças não pareciam ter entendido a mensagem que a obra passava, dessa vez quis me antecipar. Fizemos uma roda de conversa e expus para as crianças o meu ponto de vista sobre o que o autor queria transmitir no final da história. Expliquei por exemplo, o significado de “Empatia”, mesmo sabendo que nessa idade há muita dificuldade em compreender conceitos abstratos, e conversamos sobre isso. Li também o seguinte trecho do livro, no qual fala um pouco sobre a inspiração do autor para escrevê-lo.

Primeiro, pelo caminho de volta, em cada esquina, havia, infelizmente, muitas crianças pedindo esmola. Mais tarde, já em casa, pensei que, se o estudo de Peidologia existisse, certamente falaria sobre as coisas do corpo. Em geral costuma-se valorizar as ideias, as informações, as teorias abstratas, o pensamento lógico. Ora, o corpo é ligado à ação, aos sentidos, às necessidades básicas, às sensações, às pulsões e à intuição. Me perguntei, então, como aquelas crianças que vivem na rua sentiam, no corpo, o abandono, a fome e o medo. (AZEVEDO, p. 78, 2014).

No entanto, ainda assim, pressenti que não houve um entendimento como esperado. Durante a conversa, todos os comentários das crianças sobre o assunto e principalmente o que eles haviam entendido sobre “Empatia”, eram sempre relacionados a algum acontecimento que envolvia animais, um cachorro que estava abandonado e alguém cuidou dele, por exemplo. Não houve nenhuma observação sobre o que acharam do final da história, sobre a princesa, sobre o cientista, ou relacionando com os cartazes que eles haviam produzidos anteriormente. Novamente, senti falta de alguma fala que demonstrasse um reconhecimento da trajetória que experienciamos ou de algum aprendizado que o livro nos deixou. relatei um pouco desse sentimento em um trecho do memorial.

Concordo que às vezes, nós estudantes, somos um pouco visionários, no entanto, o PIBID proporciona que você possa ser, dentro de alguns limites é claro. Nos livros que trabalhei no segundo semestre, tentei fazer com que eles entendessem além daquilo que o livro conta, porém percebi que isso é muito difícil, pois não só crianças, mas até adultos, muitas vezes não entendem uma mensagem ou aquilo que a o livro traz e ficam muito presos a história, o que aconteceu, vai acontecer e como. Queria que eles entendessem que nem tudo se resume em simplesmente como se desenrolou a história, e sim os caminhos que percorreram, tudo o que viram, o que aprenderam. No entanto, poucos resultados consegui, o que é muito frustrante, mas tenho que entender que essa frustração faz parte da nossa profissão. É muito penoso fazer com que eles compreendam algo em tão pouco tempo. (Memorial Tulio, dezembro 2017).

No entanto, não só a frustração perdurou em mim. Percebi que de certo modo, eu havia transgredido aquela linha da “liberdade” que discutíamos tanto nas reuniões com a coordenadora do Pibid.

Um ano após esse último projeto na escola, na disciplina do curso de Pedagogia do segundo semestre de 2018, “Literatura Infantil: Um enfoque histórico cultural” foi pedido para que lêssemos o texto de Larrosa intitulado “Sobre a lição”, que para mim foi uma outra oportunidade. Novamente, foi conversado sobre o quanto impomos, em sala de aula, o nosso entendimento sobre as histórias que lemos, o quanto sempre reforçamos a prática de utilizar um livro como meio de ligação com um conteúdo escolar, e tudo aquilo que segue o caminho oposto ao que Larrosa nos aponta que ele considera ser uma leitura em um contexto escolar. O que me fez, mais uma vez, lembrar e questionar a minha intenção nos projetos do Pibid no ano anterior. E para se questionar essa intenção, é necessário junto a ela algumas reflexões.

3. O VIVIDO X TEORIAS

Começo aqui, problematizando a relação entre a obra de literatura infantil com a escola, desde o momento de sua escrita, perpassando pela escolha do professor e irrompendo na intenção e no modo como ela é usada em sala de aula, utilizando meu vivido relatado até aqui.

Quanto a escrita de uma obra, uma menção muito forte de Meireles (1984, p. 29), deve ser considerada em relação ao que se define como um livro infantil, “qualquer tema, de suficiente elevação moral, exposto em forma singela e correta pode transformar-se num livro infantil”. Portanto, qualquer obra que exponha um ensinamento útil, mas de uma forma amena, está apto a ser classificado nesse gênero. O valor desse ensinamento também é um ponto a ser considerado, que é medido através do seu fator social, ou seja, o quanto esses valores necessitavam ser ensinados na época em que foi escrito.

O livro “O Saci Epaminondas”, é sobre uma problemática muito vigente, a relação entre criança e tecnologia. Obra escrita em 2013, no qual é notório o avanço tecnológico na sociedade, e que tem consequência direta na rotina das crianças e nas suas noções de mundo, que preferem ficar em casa jogando no computador ou no video-game à dar atenção a natureza ou histórias e lendas antigas.

Já em “O sábio ao contrário”, a inspiração do autor nasce de um episódio que presenciou, “[...] pelo caminho de volta, em cada esquina, havia, infelizmente, muitas crianças pedindo esmola.” (AZEVEDO, p. 78), episódio esse, infelizmente, muito comum principalmente em grandes centros urbanos, como as capitais. E nessas cidades, devido ao seu movimento e sua grande quantidade de pessoas circulando, muitos episódios como esse passam despercebidos e se tornam corriqueiros e banais para todos aqueles que se deparam com eles todos os dias, inevitavelmente todas essas pessoas acabam por ignorar esses casos, e o colocar-se no lugar do outro se torna inexistente por ser algo tão comum. Novamente, um impasse muito presente em nosso tempo. Portanto, obras que vão ao encontro desses problemas tão atuais, serão certamente muito bem qualificadas por um professor, não só no incentivo de sua leitura, mas principalmente para serem trabalhadas em sala de aula.

Podemos atrelar também a essa questão da importância da obra, o caso no artigo de Dalla-Bona e Fonseca (2018), no qual os estudantes classificaram como boas obras

aquelas em que poderiam ser utilizadas para ensinar um conteúdo escolar. Em minha própria experiência, hoje a revisitando, reflito sobre o filtro que utilizei para a escolha dos livros. O ponto aqui posto não reside em avaliar a obra escolhida, mas no que se procura antes mesmo de tomar o livro nas mãos, como por exemplo, se ele traz um conteúdo para transmitir para os alunos, e o que se enxerga como característica de uma boa obra, como uma moral que ela traz, uma lição, ou simplesmente auxiliar na alfabetização. A preferência por um determinado texto deveria ser algo pessoal, no entanto é confundido com a sua utilidade. Na escola o bom livro é aquele que é útil, o que abre a possibilidade de culminar em uma afirmação ainda mais equivocada, ser belo por ser útil. Pensamento muito comum por esse gênero ter nascido vinculado a educação, como já visto em Bonin e Kirchof (2016), que mencionam sobre o seu surgimento em um contexto que a burguesia, em ascensão na Europa, tinha suas intenções pedagógicas para com a sociedade, sendo a literatura utilizada como ferramenta para essa finalidade. Tanto Bonin e Kirchof(2016) quanto Dalla-Bona e Fonseca(2018) denunciam o prevalecimento dessa ideia na atualidade por parte de professores, e até mesmo de estudantes em universidades.

O próprio analfabetismo, também um fator social, motivou o ampliamiento da literatura infantil no Brasil na década de 70, o que pode nos levar a questionar se esse problema não tivesse alcançado níveis tão extremos, essa literatura seria tão considerada hoje. Cademartori (2006, p. 19) denunciava os interesses da educação formal em voltar-se à ela, “Sendo inegável o abalo do ensino da língua portuguesa, a literatura infantil passou a ser vista como instrumento de uma possível expansão do escasso domínio linguístico dos alunos, um ato de fé no *slogan* “quem lê, sabe escrever”. Nesse período, os índices de analfabetismo no Brasil eram muito altos, e depois de inúmeros programas fracassarem, só então o foco virou-se para a literatura infantil. A partir de então, estudos, seminários e publicações começam a seguir essa tendência.

Por muito tempo segregado como um subgênero, o texto destinado à criança passou a ser, nos últimos tempos, alvo de atenções que nunca recebeu e, diferentemente do que se verificou em relação aos quadrinhos, o debate não se circunscreve ao exame das propriedades do gênero, mas envolve questão de educação, além da de mercado. Do ponto de vista da educação, observa-se uma união de esforços de educadores dos diferentes níveis de ensino, do ensino básico à universidade, no sentido de promover a leitura para resgatar faltas do nosso sistema de educação. (CADEMARTORI, 2006, p. 14).

Pontuo aqui uma preocupação quanto a esse gênero se tornar uma espécie de livro paradidático, devido a essa essência em ser utilizado como ferramenta de ensino.

A partir dessas análises, pode se levar ao entendimento de que o social é mais importante que a própria obra, pois o que de fato importa é para o que ela serve, ou seja, o livro foi escrito para ensinar uma lição ou para auxiliar na alfabetização. O que pode chegar a um extremo citado por Candido (2000), que alerta para uma possível simplificação na criação de um livro “Dai-me o meio e a raça, eu vos darei a obra” (CANDIDO, 2000, p. 17). Como se somente um entendimento sobre uma determinada sociedade e seus costumes fosse possível para se criar uma obra literária. Ou até mesmo, me traga o que sua sociedade precisa que eu te darei a obra. Ampliando essa discussão, penso no quanto isso pode ser notado pela criança e ainda causar um efeito reverso ao esperado, ao invés de atrai-la para a literatura, a afasta.

Além dessas questões, assim como indaguei sobre o “ser belo é ser útil”, pois o ensinamento ligado à relevância do tema socialmente pode ser confundido com o seu valor estético. Podemos notar essa preocupação em Candido (2000) que exemplificava sobre esse assunto com obras bem conceituadas por descreverem de forma coerente certas sociedades, concluindo que nesses casos tinham “o efeito de uma determinada visão da sociedade atuando como fator estético” (CANDIDO, 2000, p. 14), ou em outro momento a respeito das tendências de se analisar as obras literárias do ponto de vista sociológico. No qual destaco a seguinte.

A segunda tendência é a de analisar o conteúdo social das obras, geralmente com base em motivos de ordem moral ou política, redundando praticamente em afirmar ou deixar implícito que a arte deve ter um conteúdo deste tipo, e que esta é a medida do seu valor. Como se vê, é mais afirmação de princípio do que hipótese de investigação; representa o retorno, em vestes de sociologia ou filosofia do século XIX, da velha tendência sectária que levava Bossuet a proscrever o teatro, e hoje irmana marxistas sectários e católicos rígidos na condenação de obras que não correspondam aos valores das suas ideologias respectivas. (CANDIDO 2000, p. 19).

Candido mostra como certas obras eram passíveis de condenação por determinados grupos por não corresponderem com seus valores e ideologias. Esquece-se a beleza da obra e qualifica somente os morais e os ideológicos, de uma época ou de uma classe. Aquino, Gonçalves e Silva (2000), também dialogam sobre ideologia em obras literárias, e afirmam “A fortuna do termo varia de acordo com as mudanças nas visões consideradas ‘corretas’” (AQUINO, GONÇALVEZ, SILVA, 2000, p. 15), consideração que nos permite refletir sobre o momento, por quem e para quem essas visões são consideradas “corretas”.

Bonin e Kirchoff (2016) também comentam sobre o surgimento dos primeiros livros infantis no Brasil, no qual incluía também a poesia, que tinham objetivo de ensinar valores morais, cívicos e religiosos preconizados na época. Amplifica-se assim a gravidade da questão, se a estética era valorizada pelo ensinamento, em outra época ou por outro grupo essa obra deixa de ser bela? Meireles (1984) denunciava

[...] se no livro infantil pode morar o exemplo que modelará o jovem leitor – que exemplo lhe devemos oferecer? Que homens desejamos que venha a ser, quando se cristalizar a sua formação, e no tempo em que tiver de atuar? A pergunta parece grave em crises de civilização como a que atravessamos. Os valores do presente não são os do passado. Poderão ser os do futuro? (MEIRELES, 1984, p. 133)

Chegamos aqui a um ponto no qual a beleza da obra é muito fragilizada, pois até mesmo as suas próprias lições podem ser contestadas tanto em outro período quanto por outra classe. O que abre um precedente para se questionar se essas obras poderiam ser trocadas por simples manuais para crianças com instruções de como elas devem viver, e assim haveria diferentes manuais para cada época e grupo.

No entanto, simultaneamente, deve-se ponderar essa condenação da relação ideológica entre o autor e sua obra, visto a impossibilidade de se romper o elo entre o autor e sua própria vivência. Como Aquino, Gonçalves e Silva (2000) dizem

Quem escreve o faz como ser integral, impedido que está de despir, mesmo provisoriamente, aquilo que lhe constitui a essência. Como homem, o escritor é um ser plenamente constituído, e os elementos ideológicos não são parte descartável durante o ato criador. (AQUINO, GONÇALVES E SILVA, 2000, p. 17).

Oliveira (2013) talvez possa ter vivido uma parte de sua vida em um sítio no interior de Minas Gerais e tinha intenção de registrar de alguma maneira suas vivências. Já Azevedo (2014), no próprio livro, revela a experiência que o levou a escrevê-lo.

Sem negar então a ligação do autor com sua própria história e seus próprios ideais, o risco reside, principalmente na literatura infantil, desse elemento ideológico, que é inevitável, transgredir para um terreno a fim de propagandear uma crença, empobrecendo o gênero. E empobrece tanto na questão estética, quanto, como já visto em Candido (2000) nessa ideologia ser passível de reprovação em outros momentos. No livro infantil, mora uma outra relação, mais específica, a do adulto para com a criança, e nessa relação

O adulto é o detentor do saber, e a tentação de transmitir esse saber às vezes ignora a natureza específica da criança. Ignora ainda que literatura infantil tem de ser, em primeiro lugar, literatura, o que não exclui a presença inevitável de elementos ideológicos, desde que ocupem o lugar que lhes cabe. (AQUINO, GONÇALVES E SILVA, 2000, p. 17).

Na literatura para a criança, deve-se ter o cuidado de desapegar da transmissão de um saber de uma maneira tão óbvia e explícita, que leva-se a sugerir que o objetivo de sua escrita foi com intuito único de difundir essa “lição”. Aquino, Gonçalves e Silva (2000) dizem, “Diríamos que as ‘lições’ que uma obra infantil possa gerar devem ser elementos apenas dedutíveis como produto de uma interpretação” (p. 18). Ou seja, os elementos nos quais permitem a criança alcançar alguma conclusão devem estar ligados a individualidade de cada uma. Como ela enxerga um determinado acontecimento na história e o que essa situação levou ela a pensar, devem ser despertadas de forma natural, e não incisiva, como por exemplo, no caso de Perrault (1695) em “Contos da Mamãe Gansa” em que a moralidade era explicada ao final de cada conto, o que não permitia a criança pensar diferente.

O professor pode colaborar para o despertar dessa interpretação. Aquino, Gonçalves e Silva (2000), discorrem sobre como os assuntos trazidos pelos livros podem não ser de conhecimento dos alunos, portanto é papel do professor auxiliá-los para que eles compreendam o texto em sua totalidade. Como por exemplo, na atividade de criar um cientista, em que trouxe outros temas a se pensar durante sua elaboração quanto a figura estereotipada do cientista, o que ele deve usar, onde deve trabalhar e até temas mais profundos, como o que surgiu de um próprio aluno, sobre a questão do gênero do cientista. No entanto, deve-se tomar o cuidado para que não seja de uma forma impositiva, e um dos meios para isso é possibilitar o aluno a expressar sobre o seu entendimento acerca desses temas. A importância disso é quanto à formação da criança, cujo objetivo é torná-la uma criança que sabe interpretar o mundo e assim ser um leitor crítico.

[...] é tarefa do professor contribuir para a decifração e compreensão do texto, estimulando o aluno à verbalização, auxiliando-o a perceber os temas e os seres humanos implicados nesses temas, e que afloram em meio à trama que se desenrola durante a leitura; este processo levará o aluno a ampliar seu universo e conseguir realmente “ver o mundo”, lê-lo e interpretá-lo. Dessa forma, a escola estará contribuindo para a formação do leitor crítico. (AQUINO, GONÇALVES, SILVA, 2000, p. 20).

E assim eles sejam aptos a deslinearizar e intertextualizar não só a leitura que está sendo trabalhada mas também as futuras, e enxerguem para além do que aquilo que o texto mostra. “Só a interpretação, que vai além do linear e da mera sequência de fatos, põe

descoberto os conflitos que o texto, numa leitura ingênua e superficial, encobre” (CADEMARTORI, 2006, p. 24).

No entanto, ao me deparar com esse viés pensando em minhas atividades como pretexto, quando cobreí, mesmo que de forma indireta, uma determinada interpretação, eu anulei a interpretação deles expondo o meu ponto de vista de forma persuasiva. Segundo Cademartori (2006), abordagens como a que tive, são históricas e tradicionais dentro da literatura infantil.

Tradicionalmente, a literatura infantil apresentou, por determinação pedagógica, um discurso monológico que, pelo caráter persuasivo, não abria brechas para interrogações, para o choque de verdades, para o desafio da diversidade, tudo se homogeneizando numa só voz, no caso, a do narrador. (CADEMARTORI, 2006, p. 24).

Quando o ideal, pensando também em Larrosa (2003), é dar abertura a outras vozes, o que propiciaria a liberdade. Apesar de ter dado o espaço de voz para os alunos, a minha voz se sobressaiu e ela quem ditou o ritmo da compreensão da leitura. “O entrecruzamento dessas duas vozes, juntamente a outras que o texto pode dar espaço, não traria o caos, a dificuldade de compreensão, mas uma abertura para que muitas vozes se organizem – sufocando o discurso pedagógico persuasivo – e permitindo unidade na diversidade” (CADEMARTORI, 2006, pág. 24). Minha atitude então, seguiu mais como o monólogo

O entrecruzamento de vozes permite a pergunta e a relatividade das respostas; o monólogo, ignorando o outro, não dá margem a questões, pretende-se uma única resposta. Essa observação não atinge exclusivamente a literatura destinada à criança, ela se coloca para a literatura em geral. Na literatura infantil, porém, a situação de dependência e a carência de padrões por parte da criança dão à questão contornos próprios. (CADEMARTORI, 2006, pág. 25).

Revisitando meus planejamentos para com o trabalho dos livros, no livro “O Saci Epaminondas” o objetivo era “compreender e se importar com outros aspectos da vida, como a natureza e as lendas”, em “O sábio ao contrário”, “compreender a ideia principal do livro.”, ao meu ver eram objetivos aceitáveis dentro daquilo que se espera de trabalhos com livros infantis. Somente o objetivo, não significa um utilitarismo por parte do professor, pois não fazemos nada sem um objetivo. Posso até me permitir concluir que até esse momento minha intenção era mais próxima do que Clarice Lispector fazia em suas obras. Clarice propõe para as crianças novas aventuras, novos meios de experimentar o mundo, de provocar sua imaginação, sem nenhuma intenção em socializa-las. Ela confronta a lógica do adulto com a

lógica da criança. Outros artigos também preconizam essa ideia, sobre as características que fazem um livro ser bom, pois dão a valor ao que realmente importa, atrair a criança para gostar de ler, com recursos diferentes, mais poéticos, com personagens que quebram padrões, trechos cômicos, tudo aquilo que verdadeiramente os provoca.

No entanto, analisando a frustração que despertei em mim após todo o trabalho, por não ter uma prova de que de fato tinha alcançado um resultado, imediatista e significativo para mim, revelei toda uma posição contrária aquilo que eu pregava anteriormente, me afastando tanto de Clarice quanto de Larrosa(2003). No final, trabalhei como em um monólogo. Essa aventura que eu propunha, tinha todo um caráter pedagógico. Pois quando trouxeram aquilo que era próximo deles, como sobre o que os deixavam tristes eram exemplos de cachorros e não de seres humanos, ou por serem imediatistas, quando acharam que no final da história o Saci deveria aparecer, eu condenei. Sendo que o importante era vir deles algo, independentemente de resultados. Quando eu condeno, eu me contrariao quanto à liberdade, quanto ao entrecruzamento de vozes e me alio ao viés utilitarista da literatura infantil na educação. Eu imponho a minha visão do que é adequado na formação para uma criança.

Em uma das conversas com a professora parceira sobre os trabalhos com o livro “O sábio ao contrário”, houve a preocupação quanto às crianças se entreterem com a parte do “pum” e não se atentarem à história e suas tramas. O que percebo, através desse estudo, que essa preocupação não deveria existir, levando em consideração o viés que eu pregava sobre o uso do livro na escola. Em sua maioria o que desperta o interesse da criança é diferente daquilo que a escola quer para ela, ou seja, não é o que ela aprende, mas o que ela gosta. No caso dessa obra, nenhuma lição poderia sobressair o “pum” tão facilmente, principalmente para uma criança, sem que isso não a caracterizasse com uma obra moralista.

Condenar o modo como um professor propõe atividades utilizando um livro, também não deve ser admitido, desde que ele não exclua o principal, o de fazer a criança gostar de ler. Minhas próprias atividades eu considero que tinham essa finalidade, mas quando eu me frustrei por não atingir um resultado esperado, eu assumi também que o trabalho para se aprender a gostar de ler tem menos valor, e que o aluno deveria alcançar esse fim por si só, não se exigindo esforço para se atingi-lo. Assim como, novamente, sempre foi vista essa relação entre escola e literatura infantil.

Pode-se pegar os exemplos que Geraldi (1984) nos apresenta quanto as maneiras de se usar um texto em uma sala de aula, no qual cada uma tem o seu objetivo, nos levando a pensar em como atingi-lo. São elas, a leitura para busca de informações, a leitura estudo do texto, a leitura como pretexto e a leitura para fruição do texto.

Sobre a leitura para busca de informações, “A característica básica dessa postura ante o texto é o objetivo do leitor: extrair do texto uma informação” (GERALDI, 1984, p. 82). Habilitando o leitor a responder questões utilizando alguma informação que o texto traz.

A leitura estudo do texto, consiste em analisar um texto a fim de entender o que o autor objetiva defender nele, quais os argumentos e contra argumentos ele utiliza para isso e a coerência entre o que ele defende e esses argumentos.

Sobre a leitura como pretexto, Geraldi (1984, p. 85) define como “O texto que estamos estudando poderia ser pretexto para a produção de outro texto sobre inflação, para escrever uma carta ao jornal ou para apreender uma possível estruturação do texto argumentativo”. Ou seja, nessa relação utiliza-se um texto como apoio para uma outra finalidade como, um desenho, uma dramatização ou um poema, sobre o que foi lido.

E a leitura para fruição do texto, “Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de ‘incentivo à leitura’” (GERALDI, 1984, p. 86).

Portanto, todas essas “relações de interlocução com o texto/autor” são possíveis dentro de uma sala de aula. E a reflexão sobre como elas podem ser conduzidas deve sempre existir, sem que haja dissimulação perante a qual objetivo se quer atingir em cada momento de leitura. Sem que nenhuma se sobressaia perante a outra, principalmente a perante a fruição. Assumindo a necessidade de práticas que atraiam e ampliem o desejo pela leitura da criança.

Não se pode perder a oportunidade de aproveitar a sala de aula, espaço privilegiado, para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Desenvolver o hábito de leitura é contribuir para que as crianças atinjam a idade adulta de maneira saudável e enriquecida. À medida que se capacita para a leitura, e desenvolve o hábito de ler, a criança se torna mais forte e menos manipulável, e, portanto, mais independente. (AQUINO, GONÇALVES, SILVA, 2000, p. 20)

Finalizo aqui, com uma citação de Dalla-Bona e Fonseca (2018, p. 45) que merece uma repetição nesse momento tão oportuno, “ler literatura na escola é se inserir num mundo lúdico, prazeroso, divertido e emocionante, provocado por ações pedagógicas estruturadas,

organizadas e planejadas, sem serem sisudas e impositivas, mas desencadeadoras da interação do leitor com o texto”.

4. CONCLUSÃO

Para compreender os princípios e valores que deram base às minhas práticas com literatura infantil, no percurso de minha trajetória formativa, no Pibid, procurei, através do levantamento bibliográfico, por artigos que tratassem dessa temática.

A maioria dos artigos mostram que, pelo fato da literatura infantil nascer vinculada à educação, ela carrega em si o estigma de objetivar um ensinamento ou uma moral. Portanto, principalmente, quando pensada no ambiente escolar, essa ideia ainda é muito presente em atividades que envolvam essa literatura.

Nos últimos anos o otimismo em relação ao rompimento entre esse teor educativo e a literatura infantil tem aumentado, dando lugar a concepção de que o importante é incentivar o gosto pela literatura nos alunos. No entanto planejar práticas de sala de aula que realmente sigam esse caminho é algo muito difícil. Não só pela dificuldade em encontrar meios que de fato vão ao encontro desse objetivo, mas pelo modo como as próprias obras muitas vezes se delineiam em passar algum ensinamento ou uma lição, sempre relacionados com o aspecto social e a ideologia do autor. Logo, assim como os autores, é comum que o professor não se desvincule desse viés utilitarista tão facilmente, pelo fato de também carregar uma ideologia, que impacta naquilo que ele entende ser melhor para a formação da criança.

No entanto, como vimos no percorrer desse trabalho, a literatura infantil não pode ser reduzida a esse caráter pedagógico. A ambição do adulto em cercear a visão da criança utilizando a literatura, pode prejudicar a relação dela com a leitura. Portanto, leituras como, o capítulo “Sobre a lição” de Larrosa (2003) e obras como a de Meireles (1984) e Cademartori (2006), foram fundamentais para a elaboração desse trabalho, e acredito serem também para todos aqueles que pretendem despertar o interesse pela leitura em seus alunos.

Larrosa (2003), com seus questionamentos sobre a liberdade no ato de ler, Meireles (1984) e toda a problematização em torno do que de fato faz uma criança pegar um livro na mão e Cademartori (2006) que discute todas as características dessa literatura desde seu nascimento.

Além desses, outros referenciais teóricos como, Candido (2000), Aquino, Gonçalves e Silva (2000) e Geraldi (2000), e os artigos de Dinis (2003), Dalla-Bona e Souza (2018), Cosson (2016) e Bonin e Kirchoff (2016), me ajudaram a refletir sobre a vivência que tive no contexto do Pibid, experiência que foi o que mais me aproximou de um trabalho concreto de

um professor. Esses artigos apresentam diversas questões relacionadas ao tema literatura infantil como: os aspectos sociais e as ideologias nele inseridas, os olhares atuais em uma sociedade pós-literária, a importância do tema na formação de estudantes de Pedagogia e as tendências de pesquisa a seu respeito.

Assim, revivendo as minhas práticas, pude enxergá-las com um olhar menos exigente, pois houve sim uma preocupação cuidadosa em provocar as crianças para o que de fato estava se vivendo, para a aventura que as obras proporcionavam. No entanto, o que me distanciou desse caminho, foi o sentimento de frustração, que me trouxe a ideia de que eu deveria ter sido mais impositivo para que os alunos realmente entendessem a moral de cada obra. O que julgo ser errado, pois essas práticas não podem ser em busca de um resultado imediato, e ainda pior, interferirem diretamente na maneira como eles enxergam a obra sobrepondo a própria aventura. O que nos remete a pensar que, caso os alunos não cheguem as respostas esperadas, todo o caminho percorrido seria invalidado. A liberdade do questionar, da interpretação e da primeira impressão com a obra, deve ser incondicionalmente resguardada.

No modelo de sociedade em que vivemos, leituras do tipo fruição, são vistas como “perda de tempo”, por passarem a impressão de uma subjetividade em seu resultado esperado. Entretanto, é um ponto de vista incorreto se pensarmos o quanto é valioso que a criança goste de ler. E não só para atingir melhores níveis de educação, como menores índices de analfabetismo. Mas para que as crianças tenham a sensibilidade de enxergar a literatura infantil como arte, que pode ser divertida, inesperada, lhes despertar novos sentimentos e com a finalidade que toda arte deve ter, a de ser apreciada.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Z. T.; GONÇALVES, M. T.; SILVA, Z. B. Estudos de Literatura Infantil: Teoria e Prática. Jaboticabal: Funep, 2000.
- AZEVEDO, R. **O Sábio ao Contrário**: a história do homem que estudava puns. Editora Moderna, 2014
- BONIN, I. T.; KIRCHOF, E. R. R. Literatura infantil e Pedagogia: tendências e enfoques na produção contemporânea. **Pro-posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 21-46, maio/ago. 2016.
- CADEMARTORI, L. **O que é Literatura Infantil**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2006
- CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. 8ª ed. São Paulo: Publifolha, 2000.
- COSSON, R. Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento. **Pro-posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 47-66, maio/ago. 2016.
- DALLA-BONA, E. M.; FONSECA, J. T. Análise de obras da literatura infantil como estratégia de formação do pedagogo/professor: saber ler, saber escolher. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n.72, p. 39-56, nov./dez. 2018.
- DALLA-BONA, E. M.; SOUZA, R. J. Apresentação: Literatura infantil e ensino: polêmicas antigas e atuais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 7-17, nov./dez. 2018.
- DINIS, N. F. Pedagogia e literatura: crianças e bichos na literatura infantil de Clarice Lispector. **Educar**, Curitiba, n. 21, p. 271-286. 2003.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 2ª ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed., São Paulo: Atlas, 2002.
- LIMA, M. E.; GERALDI, C.; GERALDI, J. O trabalho com narrativas na investigação em educação, **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, pág. 17-44, jan.-mar. 2015.
- LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MEIRELES, C. **Problemas da Literatura Infantil**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- OLIVEIRA, A. **O Saci Epaminondas**. Editora Gaivota, 2013.
- PERRAULT, C. **Contos da Mamãe Gansa**. L&PM, 2012.