



Conhecimento em literatura para a infância e leitura literária no Curso de Licenciatura em Pedagogia: questões, tensões e sinalizações.

Fabiano Tadeu Grazioli¹

RESUMO:

É tarefa de professores com habilitação em Licenciatura em Pedagogia oferecer aos leitores na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental as obras de literatura para esse segmento de público, numa atividade denominada mediação de leitura. O artigo parte de reflexões do autor sobre a docência no referido curso, em especial, sobre o componente curricular de Fundamentos e Metodologia do Ensino da Literatura Infantil, para problematizar o fato de o grande investimento da disciplina ser em questões primárias acerca da literatura infantil, as quais se desdobram em tópicos como o estatuto da literatura infantil e a necessidade de sua manutenção no contexto escolar e a natureza educativa da literatura, para além da função utilitário-pedagógica que a escola e as práticas de leituras promovidas por ela muitas vezes procuram evidenciar. Tal contexto se complexifica quando se considera que acadêmicos e acadêmicas dos Cursos de Pedagogia, na sua maioria, são egressos do Curso Normal (Magistério), questão que o autor acrescenta às discussões, já que representa um encaminhamento sobre leitura literária e formação do leitor que muitos especialistas consideram superado, mas, quando observado, no dia a dia da formação do educador, trata-se de situação recorrente. As considerações do artigo são colocadas em diálogo com coordenadas teóricas de Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993), Vera Beatriz Sass (2001, 2007), Marta Morais de Costa (2017), Michèle Petit (2013), Antonio Candido (2021), Regina Zilberman (2005), Rildo Cosson (2006, 2014), Renata Junqueira de Souza (2004), Bartolomeu Campos de Queirós (2019), Jorge Larrosa (2014), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE:

Leitura literária;
Literatura para a infância;
Formação de leitores;
Formação de professores.

¹ Doutor em Letras (Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva, Linha de Pesquisa: Leitura e Formação do Leitor) e mestre em Letras (Área de concentração: Estudos Literários, Linha de Pesquisa: Leitura e Formação do Leitor), pelo PPGL/UPF. Realiza estágio de pós-doutorado no PPGL/PUCRS, onde realiza pesquisa sobre a mediação editorial da dramaturgia para a infância no Brasil. Professor do Departamento de Ciências Humanas da URI, campus de Erechim/RS.

1 Introdução

A literatura de recepção infantil, na escola brasileira, é oferecida aos alunos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por professoras e professores formados, em sua grande maioria, em Cursos de Licenciatura em Pedagogia². Na docência no Ensino Superior, junto ao referido curso, mais especificamente no componente curricular *Fundamentos teóricos e metodológicos da Literatura Infantil*, destinamos parte da carga horária para a apresentação, discussão e experimentação de metodologias do ensino de literatura visando à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir das propostas que julgamos mais importantes, reconhecendo, acima de tudo, o resultado das últimas pesquisas na área e aquelas que, desde que esses estudos se organizaram no país, permanecem como referência.

Entretanto, antes de explorarmos, junto às acadêmicas e aos acadêmicos, abordagens metodológicas para a leitura da literatura infantil na escola, em especial com os leitores das etapas mencionadas, percebemos que são necessárias discussões primárias acerca da literatura infantil, que se desdobra, na sala de aula, principalmente em tópicos, como: a) o estatuto da literatura infantil, apresentado de modo mais prático como a diferença entre o livro para a infância e o livro literário para a infância; b) a necessidade da manutenção do estatuto infantil frente às práticas de leitura no contexto escolar; c) a natureza educativa da literatura, para além da função utilitário-pedagógica que a escola e as práticas de leituras promovidas por ela, muitas vezes, procuram evidenciar.

Desse modo, o estudo surge de uma necessidade particular de refletirmos sobre essas questões, pois elas nos mobilizam e nos põem a revisar nossa metodologia acerca da condução das atividades docentes junto às turmas de Licenciatura em Pedagogia, tendo em vista o cotidiano do ensino superior e a importância que disciplinas comprometidas com a formação de leitores, em especial de leitores literários, ganham nesse contexto. A construção do texto segue o raciocínio que aproxima algumas ocorrências que foram se repetindo ao longo dos semestres, nos nossos dezessete anos de docência no curso em questão, trazendo a ele associações espontâneas, que, muitas vezes, vão encontrar correspondência em referencial teórico da área e, outras vezes, partem delas. Esses movimentos colocam nossa escrita em diálogo com Antonio Candido (2021), Marta Morais de Costa (2017), Regina Zilberman (2005), Rildo Cosson (2006, 2014), Vera Beatriz Sass (2001, 2007),

² Sabemos que as denominações podem variar conforme a região, por isso vamos utilizar essa nomenclatura. A mesma observação vale para o Curso de Licenciatura em Letras, que pode ter diferentes habilitações, a depender do idioma estrangeiro para o qual o curso habilita os docentes.

Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993), Bartolomeu Campos de Queirós (2019), Jorge Larrosa (2014) entre outros pesquisadores e pesquisadoras.

2 Inquietações, desafios, experiências...

Quando falamos em “metodologias do ensino de literatura” relacionadas à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é importante ressaltar o que julgamos necessário apresentar no componente curricular em questão, uma vez que na sua nomenclatura fica explícita a relação entre “fundamentos” e “metodologia”³. Trata-se das propostas metodológicas que pesquisadoras e pesquisadores da área da literatura infantil e juvenil apresentam como resultado de trabalho metódico de sistematização, descrição e análise, isto é, de pesquisa acerca de práticas de leitura, desde os primeiros resultados das dos investimentos à área, por volta do início dos anos 1990.

O primeiro de que tivemos notícia é *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas* ([1988] 1993), de Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini, o qual ainda tem potencial para sugerir possibilidades acerca da exploração e da mediação de leitura na escola contemporânea, principalmente se observados o método recepcional e o método criativo. Além dessas propostas, nossa intenção, a cada semestre, é apresentar e levar os acadêmicos a conhecerem a teoria e a metodologia intratextual e extratextual para leitura de obras literárias infantis de Vera Beatriz Sass, que foi publicada em 2007, mas que é fruto da tese de doutoramento em Teoria Literária, defendida com nota máxima pela autora, sob orientação de Vera Teixeira Aguiar, ainda em 2001; os estudos e propostas sobre letramento literário e círculos de leitura, de Rildo Cosson, expostos nas obras *Letramento literário: teoria e prática* (2006) e *Círculos de leitura e letramento literário* (2014), respectivamente; as estratégias de leitura literária, principalmente voltadas à primeira infância, de Renata Junqueira de Souza, publicadas em diversas obras e periódicos; a proposta metodológica Marta Moraes da Costa inscrita nos almanaques do leitor⁴, que tão logo conhecemos, achamos fundamental agregar à disciplina (para ficar nos pesquisadores em âmbito nacional); entre outros.

Considerando a função de mediadores de leitura (ou mediadores de livros) que, a partir da disciplina, os acadêmicos, passam a ser, tais abordagens tornam-se fundamentais no contexto do Curso de Licenciatura em Pedagogia, bem como

³ Retomemos, se necessário, o enunciado: *Fundamentos teóricos e metodológicos da Literatura Infantil*.

⁴ No artigo “A aliança entre leitura e literatura na formação de leitores: a autoria do almanaque do leitor”, a pesquisadora trata dos princípios que norteiam a produção do referido material, bem como das concepções de leitura, literatura, leitores e da própria literatura infantil e juvenil que os “almanaques” permitem perceber. As informações sobre o artigo, bem como o *link* estão nas “Referências”.

considerando a atividade docente dos futuros professores. Temos em vista, quando falamos nessa função, as considerações de Michèle Petit (2013, p. 29), que tem pensado, em seus estudos, sobre esse papel no contexto da escola contemporânea:

[...] o que podem fazer os mediadores de livros é, certamente, levar as crianças [...] a uma maior familiaridade, uma maior naturalidade na abordagem dos textos escritos. Transmitir suas paixões, suas curiosidades, e questionar sua profissão, e sua própria relação com os livros, sem ignorar seus medos. Dar às crianças e aos adolescentes a ideia de que entre todas essas obras, de hoje ou de ontem, daqui ou de outro lugar, existirão certamente algumas que saberão lhes dizer algo em particular. (PETIT, 2013, p. 29).

As palavras da pesquisadora nos são caras, principalmente porque acendem um alerta no contexto que estamos caracterizando: é possível preparar os acadêmicos na primeira parte da disciplina – referente aos fundamentos, nos dois primeiros meses –, para a segunda parte – referente à metodologia, nos dois meses seguintes – considerando a função tão importante de aproximar crianças e o livro literário, na tônica expressa por Petit em sua definição? O que nos leva a registrar esses pensamentos, neste artigo, é a necessidade de compartilhar a angústia que essa tarefa nos causa.

Os exemplos que vamos expor não têm como objetivo menosprezar nem desqualificar discentes, docentes e instituições, mas são necessários, pois temos a impressão de que só apontamentos mais específicos podem trazer a dimensão da realidade com que, de fato, nos deparamos semestre a semestre. Além disso, temos a impressão de que pouco conseguimos contribuir para modificá-la, apesar de nosso esforço e dedicação. Por isso, pontuar claramente condições recorrentes nas quais a docência é levada a cabo no desenvolvimento do referido componente curricular e expor nossos modos de reagir a elas é uma necessidade que pode, modestamente, servir de orientação aos colegas que chegarem ao presente registro.

Em relação ao conjunto de coordenadas metodológicas que sinalizamos, temos a impressão de que elas são pensadas, primeiramente, para um público vinculado aos Cursos de Letras. Mesmo que eles sejam conhecidos durante a graduação ou depois, na formação continuada dos professores ou nos Cursos de Pós-graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*, ainda há uma sintonia mais direta com quem tem mais familiaridade com a área de Letras, embora muitos pesquisadores que citamos estejam inseridos em Programas de Pós-Graduação em Educação. Mas o equívoco (se há equívoco) não reside no material e nas propostas que eles produzem, como mostraremos mais adiante, até porque a área de pesquisa na qual eles se especializaram é a de Letras, na especialidade dos Estudos Literários e na formação de leitores. Há um diálogo honesto e um esforço de todos eles se

aproximarem da área da Educação. Isso é perceptível desde o seminal *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*, de Aguiar e Bordini (1993).

Todavia, no Curso de Pedagogia, muitas vezes, a utilização da nomenclatura mais simples de que lançamos mão na área de Letras para propor as referidas metodologias pode ser um entrave numa proposta de trabalho como essa que nos propomos a desenvolver no componente curricular. E, assim, o conhecimento que no Curso de Letras é fomentado durante, pelo menos, três semestres, vai fazer falta no Curso de Pedagogia e comprometer o entendimento e o acompanhamento daquilo tudo que essas metodologias potencialmente podem representar na formação dos mediadores de leitura.

Ampliaremos essa questão com um exemplo: nos anos em que compomos o colegiado do Curso de Letras (hoje extinto), na mesma universidade na qual estamos vinculados desde 2013, ministrávamos, entre outros componentes curriculares, o correspondente à *Literatura infantojuvenil*⁵, inclusive com esse nome, que correspondia a dois créditos, 30 horas/aula. Entretanto, o referido componente curricular concentrava seu plano de ensino no estatuto, na história e, principalmente, nos autores e obras desse sistema. A disciplina acontecia no quarto semestre do curso. No semestre seguinte, éramos responsáveis pelo componente curricular *Práticas de Leitura V – Literatura Infantojuvenil*, também com dois créditos; logo, equivaliam a 30 horas/aula. A ênfase agora era, bem como a primeira parte do nome indica, as metodologias de leitura que envolvem esse sistema literário e a simulação dessas práticas de leitura junto a alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Em termos de tempo (créditos e horas/aula), comparando com o componente curricular que, desde o mesmo período assumi no Curso de Pedagogia, temos um empate, pois, no componente curricular do Curso de Pedagogia, a disciplina é de quatro créditos (60 horas/aula). Qual é a questão que deve ser considerada? Os acadêmicos e acadêmicas de Letras cursam as duas disciplinas com (amplo) conhecimento acerca da literatura (nomenclatura, conceitos, leituras de obras de diversos gêneros, informações bastante adiantadas sobre leitura, entre outros aspectos), o que facilita, sobremaneira, o desenvolvimento e o aproveitamento dos conteúdos, da leitura das proposições teóricas e das obras literárias nos dois componentes literários que, além de outros, me cabiam ministrar. O conhecimento do objeto artístico e das experiências literárias que, no caso de quase todos, inclusive, levaram a buscar o Curso de Letras, proporciona o aprofundamento dos conteúdos dos dois componentes curriculares em questão. O tempo cronológico, mesmo igual ao da Graduação em Licenciatura em Pedagogia, é algo que o

⁵ A nomenclatura em questão vem sendo substituída nos últimos anos, quando os principais pesquisadores da área sinalizaram, com as devidas justificativas, que os novos tempos exigiam a substituição por “literatura infantil e juvenil” e, quando for o caso, “literatura infantil” ou “literatura juvenil”.

conhecimento na área de Letras consegue, sobretudo, potencializar. O contexto oposto, apesar de todo esforço de nossa parte, deixa-nos uma situação de impotência a cada final de semestre.

E, no caso dos Cursos de Pedagogia, seria, então, o Ensino Médio o período para o conhecimento dessa nomenclatura mínima acerca da literatura? Seria, quem sabe. Fui responsável pela disciplina de Literatura no Ensino Médio na Rede Particular em algumas instituições desde que concluí a Licenciatura em Letras, em 2001, permanecendo nessa atividade até 2021, e só encontrei uma aluna na Licenciatura em Pedagogia durante esses vinte anos, considerando as diversas instituições a que estive vinculado. Somado o período de docência no Ensino Superior, já são quase 17 anos, então, considerando esse período e a única aluna que recebi no Curso de Pedagogia, me parece que não é do Ensino Médio da Rede Particular de que estamos tratando. Acredito que até conseguia desenvolver as atividades e mobilizar minimamente a nomenclatura necessária e seus conceitos (considerando o contexto do Ensino Médio) a ponto de não interferir e de garantir a motivação mínima em torno da leitura dos textos literários. Os problemas nesse contexto são outros, que não vou explicitar aqui para não atrapalhar o mínimo de raciocínio de pretendo construir.

Olhando, então, para as nossas acadêmicas e acadêmicos considerando os que chegaram nesses quase 17 anos, algo precisa ser registrado: eles são em torno de 70%, pelo menos, egressos do Curso Normal (Magistério), de diversos estados brasileiros, cursos nos quais, segundo relatos dos próprios alunos, a literatura para a infância é apresentada (quando é) num viés bastante distinto ao que a disciplina que ministramos apresenta, o que pode ser um ponto importante para entendermos as dificuldades levantadas anteriormente.

Trata-se da velha e repetida questão da utilização da obra literária para fins pedagógicos e o silenciamento ou até a negação dos seus aspectos estéticos em prol do aproveitamento didático⁶, pontuado tantas vezes e por tantos pesquisadores e especialistas. Renata Junqueira de Souza (2004, p. 64) assim esclarece o impasse:

[...] o caráter formador da literatura é diferente da função pedagógica. Enquanto o pedagogismo empenha-se em ensinar, num sentido positivista, transmitindo conceitos definidos, a ficção estimula o desenvolvimento da individualidade. A criança (ou leitor em formação) terá mais estímulo imaginativo com a ficção do que na recepção de postulados que devam ser decorados.

⁶ Desenvolvemos a temática na pesquisa “Discussões necessárias acerca da literatura para a infância: função pedagógica e/ou utilitário-pedagógica *versus* função poética”, publicado em forma de artigo na *Revista Textura* (ULBRA/RS), v. 23, n. 56, p. 215-234, out./dez. 2021. Esse longo ensaio também é fruto das demandas que se busca responder neste artigo, isto é, ter um texto um pouco mais pontual para auxiliar aqueles que não conseguem compreender os textos teóricos mais importantes da área.

Contudo, quando essa inversão da proposição que deveria ser observada ocorre com o aval de instituições que se propõem a oferecer a formação inicial de professores, essa questão toma uma proporção maior ainda, pois se trata de um conhecimento caro às acadêmicas e acadêmicos, conhecimento que muitos colocam em prática antes mesmo de iniciar a Licenciatura em Pedagogia, pois já atuam na docência, visto que já possuem a habilitação mínima exigida para concursos, seleção de contratos emergenciais e admissão na Rede Particular de Ensino.

É discutido, a partir de vários teóricos, que o conhecimento é um processo de construção e reconstrução permanente. Todavia me pergunto se, no caso de um país que tem um histórico de tantos equívocos na formação de mediadores de leitura e de leitores, se podemos colocar nossos acadêmicos em estados de construção e reconstrução em situações como essa que exponho. Vamos pensar naquilo que poderia ser um processo de construção e desconstrução na perspectiva que estou problematizando aqui. Digamos que eu já tivesse ultrapassado, a cada semestre, a contento, a questão da nomenclatura e dos conceitos que ela envolve (ponto que coloquei como uma dificuldade antes) com estratégias que criei no decorrer dos anos (Ah! Fizemos mágica, colegas, vocês sabem!), como lidar com as circunstâncias que envolvem a descoberta dos equívocos acerca do modo utilitário-pedagógico que lhes foi apresentado como uma metodologia adequada e que deveria ser reproduzida nas práticas de leitura? Como lidar com a autoestima desses acadêmicos e acadêmicas, na medida que lhes mostramos, mesmo que de um modo delicado e efetivo, por meio de experiências que envolvem leituras literárias e teóricas, que é a função poética que precisa predominar nas práticas de leitura e que o leitor precisa ser sensibilizado por essas coordenadas, e não pelo que se pode agregar de outros conhecimentos a ele, alheios à sua natureza literária? Tenho a impressão de que, nesse contexto, a ideia de construir, desconstruir e construir novamente não faz muito sentido, a julgar que, nesse processo, estão envolvidas crianças em pleno processo de descobrimento do mundo pelo viés da literatura e também docentes que buscaram honestamente a formação inicial para sua atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

E há outras questões de outras instâncias que nos preocupam, como: as questões éticas que envolvem levantar juízo acerca do trabalho dos docentes que não fazemos ideia de quem sejam e que desenvolvem seu trabalho nas instituições que oferecem formação em nível de Ensino Médio e que reproduzem concepções teórico-metodológicas que não favorecem a observação dos aspectos estéticos e poéticos da literatura infantil em detrimento da sua utilização com fins didático-pedagógicos. Como avaliar as propostas deles se bem conhecemos as condições de trabalho que os governantes da maioria dos estados oferecem aos docentes, o contexto da distribuição dos componentes curriculares nas escolas e até a falta de

opção de alguns docentes frente a uma carga horária e a componentes curriculares impostos, muitas vezes, de maneira vertical e autoritária? Nosso conhecimento dessa realidade, conforme já mencionado nesta escrita, é pela manifestação de muitos acadêmicos e das acadêmicas e suas memórias do Ensino Médio.

Pensando de outro aspecto, que falta de entendimento há de estudos tão básicos da área em questão? Refiro-me a duas obras primárias, como é o caso de *O que é literatura infantil*, de Lígia Cademartori (2006), e *Literatura infantil: voz de criança*, de Maria José Palo e Maria Rosa Duarte de Oliveira (2006), que tiveram suas primeiras edições em 1986. Quanto ao entendimento e a discussão junto aos “normalistas” e às “normalistas” das coordenadas gerais duas obras resolveriam boa parte do impasse a que estamos nos referindo. O que nos coloca em estado de alerta é o fato de que tais obras circulam no meio acadêmico há quase quarenta anos, compondo coleções e séries que visam a discussões inaugurais em diferentes áreas do conhecimento, como a coleção *Primeiros passos*, da Editora Brasiliense, e a série *Princípios*, da Editora Ática, mas que, pelo diagnóstico que fizemos, não foram minimamente assimiladas, haja vista a questão que problematizamos.

Tais obras contêm os esclarecimentos básicos para que docentes não apresentem a literatura para a infância com fins que fujam ou não priorizem do aproveitamento estético do texto literário nas práticas de leitura. São obras curtas, já que ouço, muitas vezes, de acadêmicos e de professores (desses últimos em atividades de formação continuada) reclamações de que *Literatura infantil: teoria, análise, didática*, obra seminal de Nelly Novaes Coelho (2000), é muito extensa e de uma linguagem acessível, já que o mesmo público, muitas vezes, expressa dificuldade de ler textos mais elaborados.

É um quadro complexo e nem sabemos o que ponderar e, por muitas vezes, repensamos até se deveríamos continuar essa escrita. Todavia, num contexto no qual há indícios até do desconhecimento das escritas mais elementares numa área tão importante que é a formação de leitores literários na escola, acredito que essa não deva ser uma preocupação secundária. É importante registrar, também, que há negligência e omissões e olhares constrangedores quando se trata da literatura infantil e juvenil em diversas instâncias. Não foram poucas vezes que, em grupos de trabalhos, em eventos acadêmicos, comentamos entre nós, colegas da docência e pesquisa localizadas na área da literatura infantil e juvenil, que há desdém por esses sistemas dentro dos próprios estudos literários. Isso é constatado com alguma frequência por quem compõe colegiados de Cursos de Letras na incumbência de ministrar as referidas disciplinas.

A atitude de atribuir um valor utilitário-pedagógico à literatura infantil e juvenil junto a um grupo de professores e professoras em formação pode ser o desdobramento de um olhar que atribuiu um valor menor a essa literatura, que

despreza sua natureza, porque, de fato, não a respeita. Ou então, já que sabemos como a atitude do docente tem poder de mobilizar os professores em formação a ponto de levá-los a reproduzir suas atitudes quando no exercício da docência, pode ser também a reprodução desse olhar inferiorizado para a literatura infantil e juvenil traduzido na atribuição de um valor utilitário-pedagógico a um texto que nasce numa perspectiva artística, estética, poética e que necessita assim ser lido. E não por vaidade de seus autores ou ilustradores, já que o livro ilustrado ou o livro com ilustrações é o formato que, na maioria das vezes, tais escritas chegam ao leitor, mas pelo fato de os leitores terem esse *direito*. E aqui usamos a expressão em destaque, na perspectiva que Antonio Candido ([1988] 2021) tanto defendeu, pois entendemos que o seu esforço foi também pensar no direito que a criança e o jovem têm à literatura.

Nesse sentido, propomos em diversas situações (principalmente em atividades de formação continuada de professores) a leitura do ensaio “O direito à literatura” e a percepção de como alguns pontos dessa escrita mobilizam questões específicas acerca da infância e da juventude, sem obviamente deixar de falar a todos. É porque a natureza da literatura infantil e juvenil não se fecha nesses dois segmentos, nem a natureza da literatura dita para adultos. Repetimos: é evidente que Candido fala a todos no referido ensaio, mas deixou esses entrecruzamentos assinalados para quem quisesse perceber. Sugerimos o exercício. É também uma oportunidade de perceber que as ideias do pensador brasileiro contidas no ensaio se atualizam com o passar dos anos e explicam novos contextos e desdobramentos da relação entre literatura e direitos humanos. Nesse sentido, o ensaio é o texto de abertura da obra *Livro para todos: ensaios sobre a construção de um país de leitores* (2021), organizado por Daniel Louzada, uma publicação que, basicamente, reage enfaticamente à taxaçoão do livro, em aspectos como a produção e venda, empreitada que a reforma tributária do Ministério da Economia à época da publicação tentava levar adiante sempre que possível.

Quanto às atividades teórico-metodológicas, para driblar o contexto que problematizamos, julgo importante citar dois exemplos: a seleção de obras literárias para a infância bastante pontuais e que mobilizam potencialmente os recursos literários em oposição a livros para a infância sobre as mesmas temáticas e que se caracterizam pelo empobrecimento da linguagem e apelo pedagógico evidente. Só vamos citar duas obras na primeira perspectiva: *Flicts*, de Ziraldo (2005), e *Até passarinho passa*, de Bartolomeu Campos de Queirós (2010), já que não faltam exemplos de textos sobre as temáticas (diferença e a conseguinte exclusão, e a finitude, respectivamente) aproveitadas em perspectiva quase oposta ao crescimento estético, cognitivo e espiritual da criança. As atividades de mediação das obras a serem conhecidas na primeira parte do componente curricular, na maioria

das vezes, exploram aspectos das propostas metodológicas que, na segunda parte, serão estudadas, de fato, como propostas metodológicas. Para nossa satisfação, a maioria dos acadêmicos e das acadêmicas reconhece facilmente a intencionalidade da condução dessas atividades ao perceberem que os modos de ler/explorar as obras sinalizam orientações sobre a condução desses atos de leitura junto às crianças, tendo em vista apresentar o seu potencial estético-criativo e construir o(s) seu(s) significado(s).

Contudo, a urgência com que percebemos as questões acerca do livro literário e a formação de leitores literários no país se sobrepõe a essas pequenas vitórias, apesar dos estímulos que elas nos causam. Visualizamos um contexto complexo que demonstra que o sistema educacional no qual esses acadêmicos são egressos não cumpriu minimamente a função de apresentá-los o texto literário com as coordenadas encontradas nos documentos oficiais que orientam o ensino no país – e que também são questionáveis, quando colocados a par dos estudos mais robustos sobre leitura literária, formação de leitores, direitos humanos, cidadania, entre outros.

Apesar do esforço de nossa parte na condução dos trabalhos do componente curricular (que é a nossa obrigação, visto o concurso prestado para a vaga que assumimos), muitas vezes, percebemos que o retorno desses acadêmicos e acadêmicas para o mesmo sistema de ensino do qual são egressos, agora como docentes com titulação de nível superior, nem sempre conta com profissionais seguros em relação às questões primárias que envolvem as temáticas principais da disciplina. Isso ocorre muito em função daquilo que foi preciso desaprender e aprender de novo, em especial ao ponto que listamos anteriormente. Contudo, acreditamos que devolvemos esses meninos e meninas com algumas experiências importantes acerca de diversos textos literários para a infância, dos componentes do livro ilustrado contemporâneo, que apontam para a leitura literária e seus desdobramentos na escola, espaço de formação de leitores por excelência. E isso pode significar algum sinal de mudança. Precisamos acreditar, eu e eles.

3 Considerações para o fechamento

Como uma maneira de encaminhar a escrita para o fechamento, mas não para silenciamento das ideias e das reflexões, cabe também pensar na hipótese de os docentes responsáveis pelas disciplinas que indicam as concepções acerca da literatura infantil e juvenil aqui questionadas não terem a sua formação superior em Letras e mesmo na possibilidade de a Licenciatura em Letras não ter oferecido as referidas disciplinas. Um país, cujo número expressivo de pessoas ainda não teve a

oportunidade de viver a experiência que envolve a leitura literária, apesar do amplo investimento na compra de acervos desde a implantação do Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE) – extinto em 2017 e substituído pelo PNLD-Literário –, podemos esperar situações como estas, levantadas no recorte do nosso estado:

- a) há Licenciaturas em Letras no estado do Rio Grande do Sul (RS) cujo componente curricular *Literatura Infantil e Juvenil* é optativo;
- b) há Licenciaturas em Letras no RS nas quais o componente curricular *Literatura Infantil e Juvenil* foi extinto;
- c) há Licenciaturas em Pedagogia no RS cujo componente curricular *Fundamentos e Metodologia do Ensino da Literatura Infantil* (com essa ou outra denominação) é optativo;
- d) há Licenciaturas em Pedagogia no RS nas quais o componente curricular *Fundamentos e Metodologia do Ensino da Literatura Infantil* (com essa ou outra denominação) existia e, numa recente reformulação, foi extinto;
- e) há Licenciaturas em Pedagogia no RS cujo componente curricular *Fundamentos e Metodologia do Ensino da Literatura Infantil* (com essa ou outra denominação) existia e, numa recente reformulação, ele e seu plano de ensino se resumiram em um tópico em um componente curricular da área das linguagens;
- f) há Licenciaturas em Pedagogia no RS nas quais o componente curricular *Fundamentos e Metodologia do Ensino da Literatura Infantil* (com essa ou outra denominação) existe e é ministrado na mesma perspectiva que problematizamos nesta escrita.

Como percebemos, há um universo a ser questionado em torno desse(s) tema(s), e ele é muito maior e problemático do que o recorte que apresentamos na seção anterior. O nosso registro reafirma o *direito* que nossas crianças possuem, enquanto leitores em formação, de buscarem experiências de deslumbramento frente à vida que envolvem as vivências junto às manifestações literárias, concentradas no texto literário e nas experiências que a natureza desse tipo de escrita pressupõe. Bartolomeu Campos de Queirós (2019, p. 124) fez referência a esse direito nestas palavras:

A leitura literária é um direito de todos e que ainda não está escrito. O sujeito anseia por conhecimentos e possui a necessidade de estender suas intuições criadoras aos espaços em que convive. Compreendendo a literatura como capaz de abrir um diálogo subjetivo entre o leitor e a obra, entre o vivido e o sonhado, entre o conhecido e ainda por conhecer; [...].

Partindo do que escrevemos e, agora, das palavras de Queirós (2019), fica claro que não estamos exigindo nada além daquilo que já está previsto no horizonte da produção dos textos literários. Queremos somente que sejam lidos, então, na perspectiva da experiência estético-criativa para que seus significados sejam, de fato,

mobilizados a partir das experiências do leitor com a linguagem, com a cultura, com a humanidade, cerzidas pela subjetividade e sublimadas por mistérios que nem os teóricos conseguem mensurar. É nesse sentido – e só nesse sentido – que a escola deve mover forças para viabilizar a literatura como formação, em especial a leitura literária, que é um compromisso que alcança patamares muito acima do uso didático e utilitarista do texto, e que assinalamos a partir das palavras de Jorge Larrosa (2002, p. 133):

Pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas, também, com aquilo que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos.

Regina Zilberman dedicou a obra *Como e por que ler a literatura infantil brasileira* (2005) à memória das cento e cinquenta e seis crianças mortas no incidente que ficou conhecido mundialmente como o cerco à escola de Belsan, na região da Ciscaucásia, na Rússia, em 1º de setembro de 2004. Em palavras sinceras e a nós muito caras, ela declarou, na imensidão de uma página, que, pela pungência das palavras, não cabe mais nada além disto: “À memória das crianças de Belsan, para não esquecermos do horror que as privou da vida e da arte”. (ZILBERMAN, 2005, p. 5).

Há um sentido complexo e, ao mesmo tempo, completo na homenagem em si que não se pode mensurar, pois não há como alcançar em palavras o que representou a morte e todas as formas de violência sofridas pelas crianças naquela ocasião e nem como isso chegou à autora. A homenagem é de grande simbologia, pois Zilberman talvez seja a pesquisadora que, em termos de produção teórico-intelectual, mais possa nos explicar o horror que é privar uma criança da arte. Todavia, há um recado implícito a quem presta atenção em outras maneiras de privar crianças de vida e de arte, como o percebido na desumanidade que existe quando as práticas de leitura desconsideram a natureza da literatura e o potencial criativo e imaginativo da infância.

Toda vez que se tira de uma criança a possibilidade de viver uma experiência estética a partir da linguagem, em especial na palavra escrita, apesar de o livro como um todo ter se potencializado nas últimas décadas⁷, há uma violência simbólica em relação à subjetividade e ao mundo interior dessa criança que deixa de ser, das mais variadas maneiras, alcançado. Essa violência repetida vezes ou, mesmo, uma única vez, a depender da criança, também promove simbolicamente uma espécie de

⁷ No sentido que Maria Nikolajeva e Carole Scott (2011) discutem em *Livro ilustrado: palavras e imagens*, cujas informações completas da edição se encontram nas “Referências”.

imobilidade, de violência e de morte. Se Zilberman ofereceu sua obra à memória dos pequenos mortos naquele evento trágico, a quem as circunstâncias custou a morte física, a morte propriamente dita – aquela sinalizada na violência do ato de tirar do corpo as funções que lhe garantem a existência –, talvez seja o caso de, a partir dessa dedicatória, mobilizarmos-nos para que todas as outras mortes não ocorram, já que elas ainda estão ao nosso alcance.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: LOUZADA, Daniel. **Livro para todos: ensaios sobre a construção de um país de leitores**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021. p. 13-38.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006

COSTA, Marta Morais da. A aliança entre leitura e literatura na formação de leitores: a autoria do almanaque do leitor. **Revista Literatura em debate**, v. 11, n. 21, p. 75-98, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2707/2286#>. Acesso em: 18 dez. 2020.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Discussões necessárias acerca da literatura para a infância: função pedagógica e/ou utilitário-pedagógica versus função poética. **Revista Textura (ULBRA/RS)**, v. 23, n. 56, p. 215-234, out./dez. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/6013/4217>. Acesso em: 9 ago. 2023.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência, formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133-160.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte. **Literatura infantil: voz de criança**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PETIT, Michèle. **Leituras:** do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Ed. 34, 2013.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Até passarinho passa.** Ilustrações de Elisabeth Teixeira. São Paulo: Moderna, 2003.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos.** (Org.). ABREU, Júlio de. São Paulo: Global, 2019.

SOUZA, Renata Junqueira de. Leitura e alfabetização: a importância da poesia infantil nesse processo. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor.** São Paulo: DCL, 2004. p. 61-76.

SASS, Vera Beatriz. **Literatura e ludismo:** proposta metodológica para leitura de livros literários infantis. Erechim: Edifapes, 2007.

SASS, Vera Beatriz. **Uma resposta lúdica intratextual e extratextual para leitura de livros literários infantis.** 2001. 730 p. Tese (Doutorado em Linguística e Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZIRALDO. **Flicts.** Ilustrações do autor. 79. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2005.



Knowledge in literature for children and literary reading in the degree course in pedagogy: issues, tensions, and signals

ABSTRACT:

It is the task of teachers with a degree in Pedagogy to offer readers in Early Childhood Education and in the Early Years of Elementary School the works of literature for this segment of the public, an activity called reading mediation. The article starts from the author's reflections on teaching in this course, especially on the curricular component of Fundamentals and Methodology of Teaching Children's Literature. Furthermore, it problematizes the fact that the great investment of the discipline is in primary issues about children's literature, which unfold in topics such as the status of children's literature and the need for its maintenance in the school context and the educational nature of literature. In addition, the article also mentions the utilitarian-pedagogical function that the school and the reading practices seek to highlight. This context becomes complex when considering that most of the academics of the Pedagogy Courses are graduates of the Teaching Course, also known as Magisterium. Moreover, the author adds this issue to the discussions, since it represents a referral to literary reading and reader training that many experts consider outdated. However, when this is observed in the daily training of the educator, it is a recurring situation. Finally, the considerations of the article are placed in dialogue with theoretical coordinates of Vera Teixeira de Aguiar and Maria da Glória Bordini (1993), Vera Beatriz Sass (2001, 2007), Marta Morais de Costa (2017), Michèle Petit (2013), Antonio Candido (2021), Regina Zilberman (2005), Rildo Cosson (2006, 2014), Renata Junqueira de Souza (2004), Bartolomeu Campos de Queirós (2019), Jorge Larrosa (2014), among others.

KEYWORDS:

Literary reading;
Literature for children;
Training of readers;
Training of teacher.