

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

EDUARDA SCHNEIDER DA SILVA

**ARTE LITERÁRIA, ESPAÇO DA INFÂNCIA: A INSERÇÃO DA DISCIPLINA DE
LITERATURA INFANTIL NOS CURSOS NORMAIS DA REGIÃO DA FRONTEIRA
SUL DO RIO GRANDE DO SUL**

Bagé

2015

EDUARDA SCHNEIDER DA SILVA

**ARTE LITERÁRIA, ESPAÇO DA INFÂNCIA: A INSERÇÃO DA DISCIPLINA DE
LITERATURA INFANTIL NOS CURSOS NORMAIS DA REGIÃO DA FRONTEIRA
SUL DO RIO GRANDE DO SUL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao programa de Graduação em Licenciatura em Letras - Português/Inglês e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras.

Orientador: Zíla Letícia Goulart Pereira Rêgo

Bagé

2015

EDUARDA SCHNEIDER DA SILVA

ARTE LITERÁRIA, ESPAÇO DA INFÂNCIA: A INSERÇÃO DA DISCIPLINA DE LITERATURA INFANTIL NOS CURSOS NORMAIS DA REGIÃO DA FRONTEIRA SUL DO RIO GRANDE DO SUL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras.

Monografia defendida e aprovada em: 2 de fevereiro de 2015.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Zíla Letícia Goulart Pereira Rêgo - orientadora - (UNIPAMPA)

Profa. Dra. Fabiana Giovani (UNIPAMPA)

Profa. Dra. Miriam Denise Kelm (UNIPAMPA)

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me permitiu o dom da vida, guiou meus passos no caminho da fé e me dá certeza de seu amor em todos os momentos.

À minha amada mãe Lia, que me ensina diariamente a escolher o caminho do amor. Eu já era apaixonada por ti desde o ventre. Agradeço tua bondade, tuas preocupações, teu cuidado, que permitiram que eu crescesse uma pessoa feliz e amada. Obrigada por seres esse exemplo de mãe, de mulher, de amiga, de filha, de ser humano e por teres acreditado e me ajudado em tantos momentos da minha vida e da minha formação docente.

Ao meu amado pai, que me ensinou a olhar o mundo e as pessoas com humanidade. Obrigada por todas as brincadeiras de infância, por abanares comigo os chineses nos buracos da praia, por acreditares na minha profissão e em um mundo melhor, por me seres meu guia na vida e nas viagens deste trabalho.

Às minhas irmãs de alma, Fernanda, Gabriela e Erna, por serem meu impulso para voos e garantirem pouso seguro.

Fernanda, eu agradeço por seres minha irmã mais velha, por me fazeres acreditar no amor diariamente e me mostrar o mundo a partir do teu olhar sensível, bonito. Obrigada por dividir comigo o teu jeito "borboleta" de ser, leve, tranquilo, que sabe deixar beleza de vida por onde passa.

Gabriela, eu agradeço por seres minha irmã do meio, por me fazeres acreditar que posso conhecer o mundo através dos sonhos e da determinação. Obrigada por estares nas melhores lembranças da minha infância, pelo cuidado e pelas brincadeiras. Agradeço pelo teu jeito "beija-flor" de seres, por estares pronta em qualquer situação e aproveitares o que a vida tem de mais bonito.

À Erna, minha irmã do coração, que garantiu cuidado, proteção e uma infância bonita. Obrigada pela tua força e teu jeito determinado frente à vida, por teres sido minha mãe, minha amiga, minha colega de Letras, minha fonte de coragem, enfim, por teres me dado os melhores presentes possíveis, os dois anjos, Isabela e Rafaela.

À Isa, minha primeira, doce e amada sobrinha, que me encantou desde pequena com sua infância, com seu jeito de pedir "Nunu, conta uma história pra mim?". Obrigada, minha pequena, por teres exercitado em mim a capacidade da narrativa e o encanto pelo mundo infantil. Por teres sido minha inspiração para a escolha do exercício docente junto ao público infantil, pela tua curiosidade e teu encanto pelas coisas simples do mundo.

À Rafaela, minha linda afilhada, a qual vejo crescer e se desenvolver, mesmo que distante fisicamente. Uma criança feliz, que inicia sua caminhada na Literatura a partir de simples brincadeiras, gestos e músicas.

Minhas amadas, no que depender de mim, a Literatura será sempre companheira de vocês, assim como eu!

Às pessoas da minha família, que sempre acreditaram no meu sucesso, na minha capacidade, na minha profissão, e que, de uma forma ou outra, ajudaram na minha caminhada. Meu eterno agradecimento à vocês.

À Helda, que sempre se demonstrou solícita, auxiliou durante o Curso Normal com seus dotes artísticos e durante a realização desta pesquisa, buscando os documentos para mim na cidade de Pelotas/RS. Minha querida, teu apoio moral, teu amor e tua dedicação com tudo o que faz foram essenciais para essa conquista!

À Herta, minha amada tia, que acompanhou de pertinho todo o processo e se preocupa quando me vê "enfriada" nos livros. Teu amor e cuidado são muito valiosos para mim!

Aos meus queridos cunhados, Beron, Filipe e Cauan, que de uma forma ou de outra me apoiaram com seus jeitos alegres de ser e de encarar a vida!

Às tias Maria Helena e Heliete e a prima Nice, que auxiliaram na minha caminhada com empréstimos de livros e com seus exemplos de professoras dedicadas.

À professora Dra. Zíla Letícia Goulart Pereira Rêgo, amiga, coordenadora do PIBID Literatura, orientadora de estágio e de TCC, que tem uma grandeza humana ímpar. Obrigada por teres acreditado em mim, nos momentos de angústia e de alegria, por ajudares a traduzir meu anseio em contribuir para o ensino da Literatura Infantil, por me guiares com tanta sabedoria e paciência, por dividires teu amor pela Literatura e teus ensinamentos de profissão e de vida. Desejo que a nossa parceria nunca termine!

Aos meus amigos, irmãos da "máfia" PIBID, Andressa, Denise, Junior, Patrícia e Taiana, por me proporcionarem momentos maravilhosos de vida pessoal e profissional.

À Andressa, por seu jeito determinado, sonhador e feliz de ser.

À Denise, pela sabedoria e facilidade com as teorias literárias.

Ao Junior, por teres sido meu parceiro nos momentos iniciais de projeto, por seu amor pelos livros e por dividir o "okay" comigo.

À Patrícia, por misturar delicadeza e autoridade ao mesmo tempo.

À Taiana, pela criticidade e inteligência.

Obrigada à vocês pela amizade, pelos risos, pela parceria frente à tantos desafios que vivemos, por serem meus formadores enquanto leitora e por me fazerem sentir "infinita".

À todos os integrantes do grupo PIBID Literatura do curso, supervisores e bolsistas. Obrigada pela troca de experiências sobre o ensino da Literatura.

À todos os colegas da faculdade, que deixaram seus ensinamentos de vida e de profissão, em especial, à Aline, à Cíntia, à Helga e à Nara, por dividirem muitas alegrias, desafios e histórias, oferecendo suas amizades desde o início da faculdade.

À minha amiga Paula, outro presente que a graduação me deu. Obrigada por contribuíres neste trabalho com teus conhecimentos sobre a língua inglesa e pela parceria e amizade de sempre.

Às amigas Inês e Marina, que sempre me apoiaram e dividiram ideias, angústias e sonhos. Obrigada por me mostrarem que amizades verdadeiras existem!

À minha amiga e comadre, Adriana Pereira, que dividiu angústias, alegrias, inquietações, sonhos, oferecendo seu amor, sua amizade e sua parceria durante o Curso Normal e fora dele.

Aos professores do Curso Normal da Escola Justino Costa Quintana da cidade de Bagé/RS, que dividiram comigo ensinamentos e trajetórias profissionais. Minha gratidão eterna!

Aos professores da Licenciatura em Letras da UNIPAMPA - Bagé/RS. Meu agradecimento eterno por toda sabedoria, reflexão e desafios que me proporcionaram durante o curso, em especial, às docentes da área da Literatura, que colaboraram para minha formação leitora.

Obrigada às professoras da banca examinadora deste trabalho, Dra. Fabiana Giovani e Dra. Miriam Denise Kelm, por contribuírem com suas ideias e seus olhares.

Ao professor Dr. Alessandro Carvalho Bica, que me auxiliou nesta pesquisa, fornecendo textos sobre a formação de professores através do Curso Normal.

À contadora de histórias, Carmem Dora Torrescasana, que figura minha lembranças mais significativas do encontro com a Literatura Infantil durante a minha infância. Obrigada pelo teu encanto e pela tua paixão com a contação de histórias!

Às escolas e professoras desta pesquisa, que abriram suas portas e dividiram suas trajetórias e concepções sobre a Literatura Infantil.

Aos que lerão este trabalho, espero que sintam um pouco da minha paixão pela Literatura Infantil.

À todas as pessoas que reconhecem na Literatura Infantil a riqueza para a imaginação, para a fantasia e para o conhecimento do mundo e de si. Cabe à nós o futuro da Educação e a mudança para uma sociedade mais humana.

À todos que cantam, brincam, contam histórias, leem livros e respeitam o mundo infantil.
Obrigada por assegurarem o espaço da infância e tornarem o mundo mais bonito de se viver!

Retrato do artista quando coisa

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.

Manoel de Barros

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a inserção da disciplina de Literatura Infantil nos Cursos Normais da região da fronteira sul do Rio Grande do Sul. Esta pesquisa parte de um anseio pessoal da pesquisadora, que é formada através dessa modalidade em uma escola da cidade de Bagé/RS e movida pelas questões que envolvem a aproximação do mundo literário infantil com seu público-alvo, as crianças. O desenvolvimento desse trabalho se voltou aos estudos de três temáticas: os currículos, documentos que legitimam a presença de determinado saber na educação; os Cursos Normais, reconhecidos como modalidade mínima para formação de professores da Educação Infantil e Séries Iniciais; e a Literatura Infantil, cuja existência é assegurada e justificada por sua qualidade estética e artística. Partiu-se de uma análise sobre o caráter educacional e ideológico dos currículos, bem como acerca do histórico dos Cursos Normais, principalmente no cenário educacional brasileiro, e do estudo do percurso da Literatura Infantil ao longo de sua existência, seu estatuto, sua importância para o desenvolvimento cognitivo e humano da criança e sua presença nos cursos de formação de professores. A partir dessas concepções, foi analisada a inserção da disciplina de Literatura Infantil em dezoito Cursos Normais através da reflexão sobre os currículos e planos de estudos, como também acerca das entrevistas realizadas com os professores regentes. Por meio do cruzamento de todas essas informações, buscou-se refletir sobre as diferentes concepções acerca do saber literário infantil, de sua importância no ambiente escolar e nos cursos de formação de professores, para que se possa reconhecer a realidade da inserção da mesma nos cursos, em especial no que diz respeito às concepções teóricas e metodológicas contempladas como essenciais à atuação do futuro professor. Espera-se, com essa pesquisa, auxiliar nos estudos sobre o ensino e sobre as concepções acerca da Literatura, em especial, da Literatura Infantil, bem como servir como fonte documental de dados sobre o currículo da disciplina nos cursos de formação de professores de Séries Iniciais e Educação Infantil.

Palavras-chave: Currículo. Curso Normal. Literatura Infantil. Formação de professores.

ABSTRACT

This study aims to analyze the insertion of Children's Literature discipline in Standard courses of the southern border of Rio Grande do Sul region. This research is part of a personal desire of the researcher, which is graduated through this modality in a school in Bagé/RS. Also the researcher finds herself driven by issues surrounding the approach of children's literary world with its main audience, the children. The process of this research turned into the three thematic studies: curriculum, the documents that legitimize the presence of specific knowledge in education; the Teaching Courses (Curso Normal), recognized as minimum modality for training teachers of early childhood education and early grades; and the Children's Literature, whose existence is ensured and justified by its aesthetic and artistic quality. Starting from an analysis of the educational and ideological nature of the curriculum, as well as about the history of the Teaching Courses, mainly in Brazilian educational scenario, and the Children's Literature course of study throughout its existence, its status, its importance for cognitive and human development of children and their presence in teacher degree courses. Based on these concepts, the insertion of Children's Literature course in eighteen Teaching Courses was analyzed through reflection on the curriculum and study plans, as well as about the interviews with school teachers. Through the crossroads of all this information, we tried to reflect on the different conceptions of knowledge literary child, its importance in the school and in teacher training courses so that they can recognize the reality of the insertion of the same in the courses in particular with regard to the theoretical and methodological concepts covered as essential to the future teacher performance. Hopefully, with this research, assist in studies on teaching and on the conceptions of literature, in particular the Children's Literature as well as serving as a documentary source of data on the curriculum of the discipline in the series of teacher training courses and early childhood education.

Keywords: Curriculum. Teaching Course (Curso Normal). Children's Literature. Teacher Training.

LISTA DE SIGLAS

CEFAMs - Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CNLI - Comissão Nacional de Literatura Infantil

CH - carga horária

CN - Curso Normal/Cursos Normais

CPA - Construção Parcial da Aprendizagem

CRA - Construção Restrita da Aprendizagem

CSA - Construção Satisfatória da Aprendizagem

EI - Educação Infantil

FLIP - Feira Literária de Parati

HEM - Habilitação Específica para o Magistério

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LB - Literatura Brasileira

LI - Literatura Infantil

LP - Língua Portuguesa

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

Proler - Programa Nacional de Incentivo à Leitura

PPP - Projeto Político Pedagógico

SI - Séries Iniciais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 CURRÍCULO: ESPAÇO DE ESCOLHAS E SILENCIAMENTOS NA EDUCAÇÃO.....	16
2.1 Caráter educacional.....	16
2.2 Caráter ideológico.....	20
3 OS CURSOS NORMAIS.....	24
3.1 Histórico e legislação.....	24
3.2 Inserção da disciplina de Literatura Infantil nos Cursos Normais.....	32
4 A LITERATURA INFANTIL.....	41
4.1 A história do gênero.....	41
4.2 Caráter educativo (pedagógico).....	47
4.3 A Literatura Infantil na Educação Infantil e nas Séries Iniciais.....	51
5 A PESQUISA.....	57
5.1 <i>Corpus</i>	57
5.2 Os currículos e os programas das disciplinas dos Cursos Normais pesquisados.....	59
5.2.1 Descrição e tabulação de dados.....	60
5.3 Os questionários.....	74
5.3.1 Descrição de dados.....	74
6 DISCUSSÃO DE DADOS.....	82
7 CONCLUSÃO.....	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95
APÊNDICE.....	98
ANEXOS.....	101

1 INTRODUÇÃO

Quando nos referimos à Literatura Infantil¹, estamos adentrando em mundo de sonhos, de imaginação, de magia, de fantasia e de questões referentes ao universo infantil e às formas que a criança possui de perceber a si e ao mundo a sua volta. Por ter papel essencial na educação e no desenvolvimento cognitivo, afetivo e humano da criança, o saber literário infantil deveria estar contemplado no contexto escolar.

Nesse sentido, os cursos de formação de professores da Educação Infantil (EI) e das Séries Iniciais (SI), em especial os Cursos Normais, são determinantes para a reflexão sobre os mais diversos aspectos, tanto teóricos quanto metodológicos, que envolvem o ensino da arte literária infantil. Porém, esse gênero literário específico é abordado, muitas vezes, com influência dos aspectos pedagógicos, educacionais, os quais são fatores para a alteração negativa de sua qualidade estética, artística, que, por sua vez, garante a sua existência. Logo, cabe aos cursos de formação de professores o cuidado e a reflexão sobre os conceitos e saberes que estão sendo reproduzidos por meio de seus currículos e programas, bem como através do fazer docente na disciplina de Literatura Infantil, os quais poderão também ser reproduzidos por seus alunos/futuros professores.

Dessa forma, são postas algumas questões, tais como: qual a abordagem sobre a Literatura Infantil nos Cursos Normais? Quais são as concepções discriminadas nos currículos e nos programas acerca desse saber? Quais as percepções dos professores regentes acerca da importância da Literatura Infantil nas Séries Iniciais e Educação Infantil? Quais saberes teóricos e metodológicos eles julgam necessários ao professor que está sendo formado? Esses saberes contemplam questões adequadas e necessárias para o ensino de Literatura Infantil?

Nossa pesquisa se dá, justamente, no sentido de analisar a inserção da disciplina de Literatura Infantil nos Cursos Normais da região da fronteira sul do Rio Grande da Sul. Esse anseio nasceu a partir da necessidade de um maior entendimento por parte desta pesquisadora, em meio a discussões junto à orientadora, de se analisar a inserção da disciplina de Literatura Infantil nos Cursos Normais. Ademais, essa pesquisa se fez presente por causa de diferentes formações e experiências obtidas durante a caminhada da pesquisadora, como aluna do Curso Normal e da Licenciatura em Letras, no que diz respeito ao saber literário infantil e sua presença no âmbito educacional.

¹ Neste trabalho também nos referiremos à Literatura Infantil por meio da sigla "LI"

Sendo assim, partimos para a investigação sobre a Literatura Infantil por meio desta pesquisa. Para isso, examinamos os currículos e programas da disciplina de Literatura Infantil, a fim de percebermos se as concepções teóricas e metodológicas abordam o histórico, a importância do gênero para o desenvolvimento infantil, a peculiaridade estética que assegura a existência do gênero literário infantil e as noções relativas à formação de leitores. Além disso, focamos na importância que os documentos atribuem ao conhecimento do acervo literário infantil por parte dos futuros professores, como também na preocupação dos cursos com a formação leitora desses alunos/futuros professores.

Utilizamos também, nesta pesquisa, uma entrevista com as professoras regentes, em que procuramos analisar a trajetória de formação dos professores, bem como suas concepções sobre a presença e a importância que atribuem à Literatura Infantil nas Séries Iniciais, Educação Infantil e nos cursos de formação. Ademais, procuramos analisar suas formações enquanto leitores, as metodologias empregadas, o acervo literário infantil que trabalham junto aos alunos e qual a importância que atribuem à formação de seus alunos enquanto leitores. Assim, acreditamos possuir dados suficientes para analisarmos a inserção do saber literário infantil nesses Cursos Normais.

Nosso trabalho se volta para três grandes campos teóricos, além da pesquisa e da discussão dos dados. Dessa forma, no capítulo 2, abordaremos as concepções sobre o currículo, através dos vieses educacional, utilizando conceitos de Dalilla C. Sperb (1987), e ideológico, tendo por base as ideias de Michael Apple (1982). Já no capítulo seguinte, elencaremos um histórico dos Cursos Normais ao longo de sua existência, valendo-nos das ideias de Dermeval Saviani (2009). Além disso, no mesmo capítulo, abordamos um histórico da disciplina de Literatura Infantil nos Cursos Normais, bem como os principais conceitos teóricos e metodológicos que julgamos importantes para a inserção da mesma, tendo como referência as ideias de Regina Zilberman (1994) e Rildo Cosson (2013).

No capítulo 4, elencamos o histórico da arte literária destinada à infância e seu estatuto, tendo por base os pressupostos teóricos de Regina Zilberman (1987; 1994) e Aguiar et al. (2001). Ainda, destacamos questões acerca do espaço da Literatura Infantil no contexto educacional, com base nos pressupostos de Magda Soares (1999), Antonio Candido (1995) e Tzvetan Todorov (2012). Além disso, analisamos a importância dessa arte para o desenvolvimento da criança de acordo com as ideias de Lev Vygotsky (2006), além das noções sobre *letramento literário e formação de leitores*, a partir de Graça Paulino e Rildo

Cosson (2009), Graça Paulino e Marta Pinheiro (2004), respectivamente, entre outros já citados.

No capítulo cinco, apresentamos nossa investigação e fazemos a descrição e análise dos dados obtidos através de nossos instrumentos de pesquisa: as duas fontes (currículos e programas) e o instrumento (entrevista). O capítulo seis se refere à discussão dos dados obtidos, bem como o cruzamento de todas as informações.

Em nossas conclusões (capítulo sete) refletiremos sobre todo o percurso que desenvolvemos, desde a pesquisa histórica e bibliográfica, passando pelas etapas de coleta dos materiais e da análise dos documentos, até chegarmos às principais ideias e proposições sobre a inserção da disciplina de Literatura Infantil nos Cursos Normais.

2 CURRÍCULO: ESPAÇO DE ESCOLHAS E SILENCIAMENTOS NA EDUCAÇÃO

O currículo é um instrumento educacional composto por diferentes visões de mundo, de sociedade, de escola e de sujeito que se visa formar. É nesse documento que se apoiam os profissionais da educação para construir um parâmetro sobre os conhecimentos que devem ser priorizados e elaborados nas práticas escolares. O currículo não deve ser estanque em sua criação, ele deve ser indagado constantemente, tendo em vista as mudanças da sociedade e de suas esferas políticas, culturais e sociais, as quais influenciam nas concepções educacionais.

Por ser esse instrumento uma de nossas fontes de pesquisa, juntamente com os programas ou planos de estudo dos professores, faz-se presente a necessidade de abordar esse instrumento por meio de dois vieses: o caráter educacional e o caráter ideológico.

2.1 Caráter educacional

Quando refletimos sobre currículo no contexto educacional, ou seja, na realidade de cada instituição escolar, referimo-nos a todo um sistema de concepções que se interdependem. Ideias acerca da educação, da cultura, do saber, da aprendizagem e da avaliação estão correlacionados e se materializam quando da concepção do instrumento educacional, que é o currículo.

De acordo com estudo realizado pela UNESCO (1958), intitulado "Curriculum revision and research", o currículo pode ser visto como "todas as atividades, experiências, materiais, métodos de ensino e outros meios empregados pelo professor ou considerados por ele, no sentido de alcançar os fins da educação." (pág. 5). Dessa forma, segundo essa visão, é nesse documento educacional que está a base que dará norte para o fazer docente, conforme cada nível escolar pelo qual este for responsável.

O planejamento de um currículo que atenda à educação das novas gerações consiste em uma tarefa difícil e de grande responsabilidade, sobretudo dos indivíduos designados para funções educacionais. Baseados nas concepções de ser humano que se deseja formar, com determinados comportamentos e atitudes, profissionais responsáveis pela educação de determinado público elaborarão suas diretrizes para que o ensino seja fator de promoção desses indivíduos.

Podemos afirmar, nesse sentido, que é por meio do currículo que as ações são realizadas no espaço escolar, pois é nele que está sistematizado todo o empenho pedagógico.

Sendo esse instrumento determinado também pela visão que a sociedade projeta no indivíduo em formação, cabe ao professor mediar as expectativas da comunidade, atuando como um filtro consciente e crítico acerca do que é fundamental ser abordado. Logo, diz respeito ao trabalho do professor a necessária e constante reflexão e discussão, na realidade escolar, acerca do currículo formalmente planejado e desenvolvido diariamente (através dos programas ou planos de estudo e, ainda, dos planos de aula), a fim de tornar esse documento mais democrático e viável, produzindo resultados previstos pelo mesmo.

A respeito dessa questão, a teórica Dalilla Clementina Sperb realiza, na obra "Problemas Gerais de Currículo" (1979), uma revisão sobre as concepções acerca desse instrumento educacional na realidade brasileira e discute seus problemas sob os pontos de vista filosófico, social e biopsicológico. Segundo a autora, "se o tempo nesta era dinâmica corre, os currículos escolares não poderão permanecer estacionários" (pág 62). Logo, "revisões e modificações de currículo devem obedecer ao ritmo das modificações verificadas no ambiente" (ibid). A escola, então, deve ter autonomia e criticidade nas escolhas dos saberes que acredita serem determinantes na formação do sujeito, como o fato de se priorizar em seus currículos o espaço para a arte, para a literatura.

A escola, a comunidade, os professores e os especialistas em Educação devem trabalhar de forma conjunta para o aprimoramento do ensino, logo, dos currículos. Medidas impostas advindas de órgãos educacionais superiores à escola, como leis e práticas prescritas a professores, os quais não participaram da reflexão e discussões acerca dos assuntos curriculares, tendem a não funcionarem em sala de aula. De acordo com Sperb (1979),

Bons resultados no processo educativo dependem em grande parte do entusiasmo que o professor consegue transmitir ao educando. Onde não existe convicção e entusiasmo em torno de um objetivo claro a alcançar, não existe liderança e sem esse fator dificilmente se dá a formação de atitudes e comportamentos indispensáveis à aprendizagem. Os professores devem se sentir responsáveis pelo currículo que desenvolvem. (pág. 67)

Conforme as palavras da autora, percebemos que o sucesso do processo educacional passa, especialmente, pela convicção do professor em relação ao currículo que dá base para sua atuação. Para que essa relação positiva aconteça, é preciso, então, que o professor seja participante nas escolhas promovidas na elaboração desses documentos, refletindo sobre seu papel para com seus alunos e para a comunidade de que faz parte. Além disso, é necessária a constante avaliação do currículo por parte de todos os agentes envolvidos na comunidade

escolar (pais, professores, funcionários, alunos, etc.), porque a sociedade muda constantemente e existem questões precisam ser resgatadas.

A elaboração dos currículos e a permanente avaliação sobre os mesmos deve envolver uma série de passos bem planejados. Dalilla Clementina Sperb (1979) elenca em seu texto uma série sugestões bastante válidas, já descritas na publicação da UNESCO (referida anteriormente), para se pensar sobre currículo na sua concepção e reflexão. Na obra de Sperb, são pautadas dez etapas ao todo que envolvem a criação e reflexão sobre o currículo, que são: 1ª - o reconhecimento da necessidade da revisão do currículo; 2ª - a mobilização de órgãos oficiais de ensino, diretores e pessoas para a revisão do currículo; 3ª - o estudo de problemas e das necessidades da comunidade e da escola (valores, problemas sociais, potencial socio-econômico); 4ª - o estudo das características e das necessidades do educando; 5ª - a formulação de objetivos para a educação de acordo com cursos, níveis e graus; 6ª - a seleção do conteúdo e de atividades apropriadas, válidas e significativas; 7ª - a organização de experiências de abordagem e planejamento de unidades de ensino; 8ª - a avaliação do currículo revisado de acordo com critérios previamente estabelecidos; 9ª - a divulgação do novo programa para a comunidade escolar; 10ª - a estimativa para a revisão contínua por parte da comunidade escolar e dos professores, os quais relatam sucessos e fracassos, bem como resultados alcançados (SPERB, 1979, pág. 69-72).

Quando um currículo é bem estruturado e é tomado não apenas como um mero documento, ele figura na educação como um instrumento útil ao professor para orientar sua prática pedagógica. O profissional da educação precisa ter segurança nos conteúdos que ministra, sabendo planejar e organizar um currículo e um plano de ensino que estejam de acordo com as diretrizes mais amplas e com aquilo que julga necessário para a formação de seu aluno. Sobre a importância do professor em relação aos currículos, Sperb nos diz que

De alguma forma, o professor representa uma garganta ou desfiladeiro pelo qual a caudal do currículo deve passar a fim de alcançar o aluno, oferecendo-lhe toda sua potência e possibilidades educativas. Grande é, por isso, a responsabilidade do professor. Sua formação na arte de selecionar e de organizar conteúdo e situações de aprendizagem deveria capacitá-lo a lançar na sala de aula a estratégia inteligente que conduz à aprendizagem. (SPERB, 1987, pág. 97)

Portanto, consoante às ideias da autora, o professor deve ter a capacidade de refletir sobre as questões do currículo e de organizar um plano de trabalho coerente com suas percepções sobre educação e sobre o ideal de aluno que quer formar. Assim, conseguirá ter visão completa do seu fazer docente, dos resultados e das possíveis modificações necessárias,

no que diz respeito aos objetivos, à ementa, aos métodos utilizados, aos conteúdos abordados, às atividades e recursos ou, até mesmo, sobre a eficácia do processo de avaliação e sua referência bibliográfica, para que possa favorecer o desenvolvimento contínuo dos alunos.

Essa preocupação deve ser ainda mais presente no caso dos cursos de formação de professores. Porém, percebemos que ainda é muito presente na sociedade uma visão de educação muito pragmática, extremamente voltada para uma formação utilitária do sujeito. É o que observamos nas palavras de Sperb, quando nos diz que

A sociedade atual espera muito de suas instituições de formação de professores. A elas está confiada a tarefa de formação dos mais proficientes técnicos desta era tecnificada. Assim sendo nossa maior preocupação deveria ser a de contribuir, dentro de nossas possibilidades, para o enriquecimento do currículo de cursos de formação de professores tornando tais cursos mais científicos e atraindo a eles homens e mulheres de elevada aptidão intelectual, capazes de enfrentar problemas filosóficos da educação, problemas científicos relacionados com o educando como ser biopsíquico, e problemas sociais importantes em educação. (SPERB, 1979, introdução)

De fato, a sociedade deve esperar muito do sujeito que se quer formar, se aposta muito na educação como solução e progresso de uma sociedade. Porém, esse fato depende não apenas de alta qualidade intelectual que os cursos devem priorizar em seus currículos, mas também há a necessidade de uma formação humana, atenta e sensível às necessidades do outro e de mundo. Um currículo que não prioriza essas questões tende a reproduzir uma educação utilitária, que atenda às necessidades de mercado, que dê enfoque às questões pragmáticas e não ao espaço da reflexão, da crítica e da emancipação do aluno enquanto sujeito.

Os currículos e programas contêm nesse caso todas as prerrogativas que se pretende trabalhar com alunos que serão futuramente docentes, as quais devem abarcar as questões humanas. Por isso, é imprescindível que esses documentos sejam vistos de maneira diferenciada, acompanhando as modificações e as necessidades da educação e da sociedade e projetando o sujeito que se deseja formar. Consoante a isso, Ezequiel Teodoro da Silva (1982) nos diz que

A nível de ensino, essas duas leis são fundamentais: a flexibilidade permite ao professor fazer a substituição ou re-sequenciação dos itens do conteúdo programático conforme a estrutura cognitiva apresentada pelos alunos; a avaliação do planejamento permite ao professor refinar ou esmerar as suas propostas didáticas em termos daquilo que foi mais eficiente e eficaz no processo ensino-aprendizagem. O avanço técnico-científico em uma dada área do conhecimento, gerando a efemeridade de certas informações, torna essas duas leis ainda mais fundamentais -

se o professor não tomar cuidado na seleção dos tópicos a serem ensinados, poderá estar preparando o aluno para uma sociedade passada, totalmente desvinculada do presente. Daí a reprodução, o não-avanço da sociedade, a não-transformação cultural, etc. (pág. 26)

Através das palavras do autor, percebemos que o professor possui o papel de modificar e adequar os programas conforme as especificidades de seus alunos, sem subestimá-los, e, ainda, cabe a esse profissional a constante reflexão sobre seu planejamento, para que possa enriquecer cada vez mais a formação de seus alunos no que diz respeito aos aspectos cognitivos, culturais, afetivos e humanos. Nesse sentido, os professores que ministram as disciplinas nos cursos de formação devem ter muito claro seus papéis frente à educação e com a educação que estarão ajudando a reproduzir para com os alunos.

Essa questão vai ao encontro de uma outra perspectiva que são reproduzidas e materializadas nos currículos, ou seja, as questões ideológicas, assunto que abordaremos no próximo item.

2.2 Caráter ideológico

Muitos são os estudos sobre o currículo, os quais iniciaram por volta dos anos vinte do século passado, nos Estados Unidos, consoante ao processo de industrialização e à intensificação dos movimentos imigratórios e ao grande impulso da massificação escolar. Nesse contexto, houve grande preocupação com a elaboração de estudos a fim de que fossem pensados processos de construção, de desenvolvimento e de aplicação de currículos. Como se percebe na sua origem, o currículo já traz uma ideia utilitária como um parâmetro a ser seguido para atender a expectativas da sociedade em questão.

Sobre essa temática, o autor Tomaz Tadeu da Silva, aborda, em seu livro "Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo" (2010), uma série de questões que analisam as diversas correntes teóricas sobre esse documento educacional. Entre os pontos abordados, o autor nos diz que a

questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê? Para responder a essa questão as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela diferente ênfase que dão a esses elementos. Ao final, entretanto, elas têm que voltar à questão básica: o que eles ou elas devem saber?

Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? (SILVA, pág. 14)

Entre as diversas teorias postuladas ao longo do tempo pelos teóricos do campo do currículo, a que nos é tomada como referência neste trabalho é a teoria de Michael Apple. Conforme Silva (2010), "Apple toma como ponto de partida os elementos centrais da crítica marxista da sociedade" (pág. 45), dessa maneira, a visão da sociedade capitalista, a qual vai ao encontro da dominação de classes, dos que possuem o "controle da propriedade dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas sua força de trabalho"², influencia o funcionamento das esferas sociais, como a educação e a cultura. Logo, de acordo com os pensamentos de Michael Apple, há uma relação estabelecida entre educação e economia, a qual determinará escolhas, em especial, na questão curricular.

É na obra "Ideologia e Currículo" (1982) que Michael Apple nos mostra a preocupação mecanicista e determinista dos vínculos entre produção e educação, tendo por base uma série de questionamentos acerca da importância do currículo enquanto produto de uma ideologia. O autor sustenta a ideia de que educação não é um empreendimento neutro (pág. 9), e que, é por meio dela, que educadores possuem em seu fazer pedagógico um ato político. De acordo com Apple (1982), no "corpus formal do conhecimento escolar", ou seja, nos currículos, nas formas de ensinar, nos princípios, nos padrões e nas formas de avaliação estão intrínsecos os valores sociais e econômicos (pág. 18). Pela visão do autor, a educação deve situar conhecimento, escola e educador nas condições sociais que os determinam, tendo por orientação uma visão de justiça social e econômica, o que, por sua vez, torna a posição do educador não neutra nem nas formas de capital cultural distribuído e empregado pelas escolas nem nos resultados econômicos e culturais do próprio empreendimento de escolarização (APPLE, 1982).

De acordo com os pressupostos de Michael Apple (1982), um currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, mas sim, parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. Para o autor, somente observando a estrutura profunda do *currículo em uso* que podemos começar a entender como as normas sociais, as instituições e as ideologias se alimentam da interação diária dos atores enquanto estão exercendo suas práticas correntes em sala de aula. Pode-se observar a estrutura profunda do currículo mediante alguns questionamentos citados por Michael Apple (1982), como os seguintes:

² SILVA, 2010, pág. 45.

Que significados subjacentes são negociados e transmitidos nas escolas por trás dos conteúdos reais do currículo? O que se passa quando o conhecimento é filtrado através dos professores? Através de quais categorias de normalidade e desvio esse conhecimento é filtrado? Qual a estrutura básica e organizadora do conhecimento normativo e conceitual que os estudantes realmente recebem? Em resumo, qual o *currículo em uso*? (pág. 80)

Apple aponta para a importância de se refletir acerca dos caminhos pelos quais o conhecimento passa até ser realmente aplicado em sala de aula pelo professor, caminhos esses que perpassam por escolhas. As escolas, através da visão de Michael Apple, têm o poder de controle social e econômico, o qual se dá por meio das regras, das rotinas utilizadas para manter a ordem, a pontualidade e a obediência. Mas esse controle não acontece somente sobre as pessoas, como também sobre os significados, à medida que preservam ou distribuem o que é apontado como "conhecimento legítimo" - conhecimento esse que "todos devemos ter" (pág. 98). Nesse sentido, Apple ainda ressalta que "a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento em "conhecimento para todos" está relacionada ao poder desse grupo no campo de ação político e econômico mais amplo" (loc. cit.).

Dessa maneira, a instituição escolar possui o controle efetivo sobre os comportamentos, sobre o conhecimento e sobre todos os significados que dela são gerados. Porém, segundo Apple, "as escolas existem através de suas relações com outras instituições mais poderosas, instituições que estão unidas de um modo tal que produzem desigualdades estruturais de poder e de acesso a recursos" (pág. 99). Essas desigualdades, por sua vez, são reafirmadas, reproduzidas, senão criadas pelas instituições educacionais, através das atividades curriculares, pedagógicas e avaliativas, expostas nos currículos.

De acordo com Michael Apple, o conjunto de "princípios" ideológicos possuem impacto significativo sobre as visões fundamentais que os próprios educadores se valem para organizar e estruturar o conhecimento e os símbolos que as escolas selecionam e distribuem. Está, então, a cargo da escola e dos profissionais da educação a reflexão acerca do porquê alguns conhecimentos estão sendo priorizados e outros não, e quem os considera dessa maneira, e ainda, cabe a essa instituição pensar sobre quais são os interesses e ideologias envolvidas na seleção de determinados conteúdos.

A tarefa não é encontrar a alternativa aceitável que nos possibilitará "simplesmente" controlar melhor nossas escolas. Pelo contrário, é começar a revelar os problemas associados a nossas visões de escolarização fundadas no senso comum e começar a abrir e a explorar vias conceituais e econômicas que se mostrem férteis e que

possibilitem ver e influir sobre a complexidade em vez de defini-la além do mundo real. (APPLE, 1982, 182-183)

Logo, por meio das ideias de Michael Apple, é imprescindível que sejam explicitados e analisados tanto valores, normas e disposições, quanto os pressupostos ideológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial. A escola deve ser atuante e se perceber enquanto produtora e determinante do conhecimento que circula em seu espaço, bem como enquanto mantenedora de bens culturais e sociais. Essa questão se torna ainda mais pertinente quando analisada nos cursos de formação de professores, pois os currículos são ainda mais determinantes e decisórios para o processo educacional, visto que refletirão todos os princípios e objetivos que auxiliarão no aperfeiçoamento intelectual e humano que se deseja para um futuro educador.

É o caso dos cursos de formação de professores da modalidade Normal, os quais atendem a diferentes funções e são percebidos de formas diversas ao longo de sua existência. Visto que são os Cursos Normais nosso ambiente ou *corpus* de pesquisa, faz-se necessário um levantamento histórico do curso, bem como uma discussão acerca do seu papel na formação de educadores e, de modo amplo, na educação brasileira.

3 OS CURSOS NORMAIS

Campo de pesquisa central para este estudo, uma das instâncias de formação de professores reconhecidas pela legislação brasileira há mais tempo e admitido atualmente como nível mínimo para a atuação de professores da Educação Infantil e Séries Iniciais, os Cursos Normais possuem um papel fundamental no cenário educacional brasileiro. Essa modalidade possui especificidades desde sua criação, atendendo a aspectos determinantes, sejam eles econômicos, políticos ou ideológicos da sociedade, e obtendo diferentes níveis de prestígio através da história da educação brasileira.

Logo, é fundamental uma reflexão e pesquisa bibliográfica sobre a criação dos Cursos Normais no Brasil, até mesmo para compreendermos as questões atuais sobre a formação de professores. A seguir, então, apresentaremos um breve panorama da origem desses cursos a nível mundial, para podermos expandir as discussões acerca de sua inserção no cenário educacional brasileiro.

3.1 Histórico e legislação

No cenário mundial, a necessidade da criação de instituições encarregadas da formação de professores já era explicitada através das ideias de Comenius, no século XVII. A primeira escola para atender a essa demanda foi instituída por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, na França, intitulada "Seminário dos Mestres" (DUARTE, 1986 apud SAVIANI, 2009). Porém, de acordo com Saviani (2009), é somente no século XIX, após a Revolução Industrial, que a urgência em se criar um maior número de instituições para formar docentes se faz presente, tendo em vista o problema da instrução popular.

Por esse motivo, segundo Saviani (2009), foi criada a primeira Escola Normal em Paris no ano de 1795, já distinguindo a modalidade "Superior", destinada a formar professores para atuarem no nível secundário³, da modalidade "Primária", voltada à preparação de professores para o ensino primário⁴. Segundo o autor, Napoleão Bonaparte, após conquistar o norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa, tendo por principais moldes a Escola Normal Superior de Paris. Nessa nova escola, eram formados professores para lecionarem no ensino secundário, porém a instituição priorizava muito mais os altos estudos

³ O ensino secundário equivale ao atual Ensino Médio da educação brasileira.

⁴ De acordo com o sistema escolar francês, o ensino primário diz respeito à modalidade das Séries Iniciais do sistema educacional brasileiro.

do que as questões didático-pedagógicas. Além dessas, são criadas também, ao longo do século XIX, Escolas Normais na Alemanha, na Inglaterra e nos Estados Unidos.

No que diz respeito à realidade brasileira, Dermeval Saviani (2009) relata que, após a independência, a demanda pela criação de Escolas Normais se torna mais explícita, por causa da necessidade de uma organização da instrução popular. Analisando as questões pedagógicas e as transformações da sociedade brasileira, o autor elenca uma série de períodos acerca da formação de professores ao longo dos últimos dois séculos, que são:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, pág. 143-144)

A partir desses períodos, Saviani ressalta questões sobre os aspectos econômicos, sociais, ideológicos e políticos que influenciaram o caráter das instituições de formação de docentes. Segundo ele, durante o primeiro período destacado, a preocupação com a criação das instituições formadoras de professores aparece pela primeira vez por meio da Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, a qual ressaltava que os docentes deveriam ser instruídos no método mútuo⁵, logo, eles teriam que buscar seu preparo didático.

O autor relata que, com a promulgação do Ato Adicional de 1834, a instrução primária passa a estar a cargo das províncias, que optam pelos modelos de formação de professores dos países europeus, as Escolas Normais. Em 1835, a Província do Rio de Janeiro institui, em Niterói, a primeira Escola Normal do Brasil, abrindo caminho para a criação dessas instituições nas demais províncias: na Bahia, em 1836; no Mato Grosso, em 1842; em São

⁵ Também conhecido como método Lancaster, criado por Joseph Lancaster (1778-1838), o método mútuo teve como objetivo ensinar um maior número de alunos, usando pouco recurso, em pouco tempo e com qualidade. Esse estudioso se baseou no ensino oral da repetição e memorização, pois assim, a preguiça, a ociosidade seriam inibidas e a quietude, aumentada. Através dessa metodologia, não era esperada dos alunos originalidade na atividade intelectual, mas sim, obediência mental e física. (MENEZES; SANTOS, 2002)

Paulo, no ano de 1846; em Piauí, em 1864; no Rio Grande do Sul, em 1869; em Paraná e Sergipe, ambos em 1870; no Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890 (SAVIANI, 2009). De acordo com o autor, essas escolas tiveram suas existências cíclicas, pois eram fechadas e reabertas periodicamente.

Um aspecto importante que Saviani (2009) aponta é que as primeiras Escolas Normais tinham base curricular igual às matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras, dessa forma, era dada mais importância à formação de professores com domínio de conteúdos, do que à preparação didático-pedagógica. Além disso, o autor relata que algumas escolas tinham sua existência contestada, como no caso da Escola Normal de Niterói, fechada em 1849 pelo presidente da Província do Rio de Janeiro, Couto Ferraz. Com essa medida os professores seriam formados atuando como ajudantes dos regentes de classe nas escolas, dispensando-se, assim, a instalação de Escolas Normais. Porém, segundo o autor, essa medida não prosperou, e os cursos continuaram a ser instalados, sendo reaberta, em 1859, a escola de Niterói.

Durante o segundo período destacado pelo autor, compreendido entre 1890 e 1932, há uma organização e um reconhecimento do caráter das Escolas Normais, previstos na reforma da instrução pública de São Paulo, em 1890. Através dessas reformas, foram repensadas as questões da formação de docentes para que fossem criadas instituições que se preocupassem com a instrução científica e pedagógica adequadas à vida daquele momento, logo, seriam necessárias mudanças curriculares nas Escolas Normais (SAVIANI, 2009). As medidas tomadas foram a respeito de um enriquecimento curricular e de ênfase no aspecto prático, criando-se assim uma escola-modelo anexa à Escola Normal. De acordo com Saviani (2009), a instituição da capital de São Paulo serviu de modelo para as demais localidades do interior e escolas de todo o Brasil, que logo passaram a adotar o mesmo sistema para formar professores que, segundo a visão das autoridades da época, teriam uma preparação de qualidade por possuírem também formação didático-pedagógica. Porém, segundo esse autor, essas medidas reformadoras foram perdendo força e, junto a isso, cresceu a preocupação com o domínio dos conhecimentos por parte dos professores em formação.

É, então, o momento de criação dos institutos de educação, preocupados também com a questão da pesquisa. Na terceira fase apontada por Saviani, são criados o Instituto de Educação do Distrito Federal (concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho) e o Instituto de Educação de São Paulo (implantado por Fernando de Azevedo em 1933); ambos tendo como influência principal os ideais do movimento Escola

Nova. Segundo Saviani (2009), Anísio Teixeira, através da reforma instituída pelo decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, propôs mudanças no instituto que dirigia, para que fosse priorizada a formação de professores com cultura geral e profissional, pois as antigas Escolas Normais falhavam quanto a esses dois objetivos (VIDAL, 2001 apud SAVIANI, 2009). Essas mudanças se materializaram com a transformação da Escola Normal em Escola de Professores, a qual possuía em seu currículo disciplinas como: biologia educacional, sociologia educacional, psicologia educacional, história da educação, introdução ao ensino (contemplando: princípios e técnicas, matérias de ensino - cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais, ciências naturais e prática de ensino). Segundo Saviani (2009), a escola deveria contar uma estrutura de apoio, envolvendo: "a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, para as práticas; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filмотeca; f) museus escolares; g) radiodifusão" (pág. 146). O Instituto de Educação de São Paulo passa por reformas semelhantes com a criação também da Escola de Professores (MONARCHA, 1999 apud SAVIANI, 2009).

Dessa maneira, segundo o autor, os institutos educacionais são modificados para atender às demandas de um curso que tivesse a preocupação com a formação didático-pedagógica, para corrigir as falhas das antigas Escolas Normais, caracterizadas por “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000, pág. 72 apud SAVIANI, 2009, pág. 146). Importa-nos ressaltar, nesse momento, que tais medidas refletem escolhas por modelos centrados em questões pragmáticas, técnicas, o que pode ser fator para a desvalorização de conhecimentos, por exemplo, do âmbito da arte, como o da literatura.

O quarto período apontado por Saviani (2009) diz respeito às transformações ocorridas nos institutos de São Paulo e do Distrito Federal, que foram elevados à nível universitário e passaram a ser incorporados, respectivamente, às universidades de São Paulo (fundada em 1934) e à do Distrito Federal⁶ (criada em 1935). Segundo o autor, essa nova configuração deu base para a organização dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias, disseminados no país por meio do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que ficou a cargo da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Neste mesmo ano, surgiu o curso de Pedagogia, para atender à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos Cursos Normais. A partir

⁶ Nessa época, Rio de Janeiro.

disso, a nova organização passa a ser conhecida como “esquema 3+1”, adotado em cursos de licenciatura (que formavam professores para ministrar as disciplinas dos currículos das escolas secundárias) e de Pedagogia (que formavam os professores atuantes nas Escolas Normais). Segundo Saviani (2009), seriam destinados três anos para o estudo das disciplinas específicas, ou seja, dos conteúdos culturais-cognitivos, e um ano para a formação didática. O autor ressalta que, com essas medidas, o modelo de formação de professores em nível superior passa a perder sua referência de origem, que possuía apoio de escolas experimentais para a efetivação de seu caráter científico.

Saviani (2009) aponta também que, com a aprovação em âmbito nacional, em 2 de janeiro de 1946, do decreto-lei n. 8.530, conhecido como "Lei Orgânica do Ensino Normal", os Cursos Normais foram divididos em dois ciclos. O primeiro deles, com duração de quatro anos, correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha por objetivo formar professores do ensino primário, funcionando em Escolas Normais regionais. O segundo tinha a duração de três anos e correspondia ao colegial do curso secundário. Tinha como objetivo formar docentes para o ensino primário, funcionando nas Escolas Normais e nos institutos de educação. De acordo com o autor, estes cursos dispunham de jardim de infância e escola primária anexos, e, além disso, proporcionariam cursos de especialização de professores primários nas áreas de Ensino Supletivo, Educação Especial, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares (para formação de diretores, orientadores e inspetores escolares)⁷.

Com essa medida, podemos perceber que o primeiro ciclo possui caráter muito semelhante ao ginásio, ou seja, seus currículos deveriam estar ligados a uma formação de cultura-geral, que desse conta da educação de um sujeito em pleno desenvolvimento intelectual e emocional. Por outro lado, é possível verificarmos que o segundo ciclo ficaria focado nos aspectos didáticos e metodológicos da formação, pensados pelas reformas anteriores e influenciados pelo movimento Escola Nova.

Porém, Saviani (2009) nos diz que, em suas implementações, tanto as Escolas Normais quanto os cursos de licenciatura e Pedagogia focaram no aspecto profissional, através de um currículo constituído por um conjunto de disciplinas para serem frequentadas pelos discentes, dispensando a exigência de escolas-laboratório. Segundo o autor, a partir desse cenário, os cursos de licenciatura deram mais enfoque aos conteúdos culturais-cognitivos, relegando aos pedagógicos-didáticos menor importância, representado pelo curso

⁷ SAVIANI, 2009.

de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro de professor. A respeito do curso de Pedagogia e dos cursos oferecidos pelas Escolas Normais, o caráter pedagógico-didático passou a ser visto mais como um conteúdo a ser transmitido aos alunos do que como um aspecto a ser apreendido através da teoria e prática. Dessa forma, o aspecto pedagógico-didático foi incorporado assim como o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, e não como um novo modelo a mediar o processo da formação docente (SAVIANI, 2009).

Durante o quinto período apontado pelo autor (de 1971 a 1996), em pleno cenário da Ditadura Militar brasileira, ocorreram modificações na legislação do ensino, como a lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971). Essa determinação modificou a denominação dos ensinos primário e secundário para primeiro grau e segundo grau, respectivamente. As Escolas Normais perderam sua condição de “escola” e de “curso”, diluindo-se em uma das habilitações profissionais do ensino de segundo grau, intitulada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). De acordo com Saviani (2009), o curso foi organizado, através do parecer n. 349/72, aprovado em 6 de abril de 1972, em duas modalidades básicas: uma delas, com a duração de três anos (2.200 horas), habilitaria para lecionar até a 4ª série; e outra, com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitaria ao magistério até a 6ª série do 1º grau.

Segundo o autor, o currículo mínimo do Magistério compreendia o núcleo comum, que era obrigatório em todo território nacional para o ensino de 1º e 2º graus, a fim de propiciar uma formação geral; e a parte diversificada, para a formação especial. Saviani (2009) relata que a antiga configuração das Escolas Normais cedeu lugar a uma habilitação específica do 2º Grau e "a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante" (pág. 147).

O autor relata que a partir da evidência de problemas em relação à formação oferecida pelos cursos do Magistério, o governo lançou, em 1982, um projeto, intitulado Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), a fim de garantir uma possível “revitalização da Escola Normal” (CAVALCANTE, 1994 apud SAVIANI, 2009, loc cit.). Porém, de acordo com Saviani (2009), ainda que apresentasse resultados positivos, o projeto foi interrompido, devido ao pouco alcance quantitativo.

Nesse sentido, o mesmo autor aponta que, a lei n. 5.692/71 previu também que os professores atuantes nas quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, tivessem formação em nível superior, através de cursos de licenciatura curta (3 anos de

duração) ou plena (4 anos de duração). Para os docentes formados nos cursos de Magistério e Pedagogia, foi atribuída a identificação de especialistas em Educação, como diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (SAVIANI, 2009).

Porém, segundo o autor, a partir de 1980, inicia-se um grande movimento por reformulações nos cursos de licenciatura e Pedagogia, que adotou o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003 apud SAVIANI, 2009, pág. 148). Assim, grande parte das instituições passou a atribuir a formação de professores para a Educação Infantil e para as Séries Iniciais do ensino de 1º grau (Ensino Fundamental) aos cursos de Pedagogia.

No sexto período apontado pelo autor, a situação não é diferente, pois através da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996), além dos cursos de Pedagogia e licenciatura, são criados os Institutos Superiores de Educação. Esses institutos, segundo o autor, "emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração" (pág. 148). Ao analisarmos a LDB 9.394/96, percebemos que, por mais que existam essas novas modalidades de cursos (os institutos superiores), juntamente com os cursos de Pedagogia e licenciatura, os Cursos Normais ainda possuem papel fundamental na educação básica

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, pág. 22)

Percebemos que, por meio das sucessivas modificações que sofreu ao longo desses seis períodos apontados por Saviani (2009), o Curso Normal (CN) obteve diferentes níveis de prestígio, cada vez mais perdendo seu espaço e seu reconhecimento no processo de formação de professores. Através da LDB ainda vigente, é reafirmada a importância dos Cursos Normais para a educação, ainda que restrita aos níveis da Educação Infantil e Séries Iniciais.

Alguns aspectos, além dos já elencados anteriormente, são importantes para se pensar no perfil do professor contemporâneo. Um deles diz respeito ao sexo (masculino ou feminino), pois sabemos que o número de mulheres na educação é representativamente superior ao dos homens, e esse dado também possui ligações com o caráter que os Cursos

Normais tiveram ao longo do tempo. De acordo com Kulesza (1998), algumas medidas eram tomadas nas escolas em relação ao caráter separatista de gênero que a educação de épocas anteriores priorizava. Conforme o autor, em 1875, foi criada anexa à Faculdade de Direito de São Paulo uma Escola Normal masculina; no mesmo ano, em Pernambuco, a coeducação passa a ser vigente, porém meninas e meninos ficavam separados por assentos dispostos nas salas de aula em duas seções, uma ao lado da outra, em frente à mesa do professor. As aulas poderiam ser assistidas por quaisquer pessoas bem vestidas. Além desses casos, o autor também ressalta o caso da Escola Normal de Niterói, que, em 1880, toma a mesma medida, só que separada por uma parede, a fim de defender o sistema de vigilância montado para controlar a coeducação (KULESZA, 1998).

Segundo Tanuri (2000), foi somente nos anos finais do Império que as Escolas Normais começaram a ser abertas às mulheres, sendo introduzida, em alguns casos, a coeducação. De acordo com o autor, a ideia de que a educação de crianças deveria estar a cargo das mulheres, vai ao encontro do prosseguimento de suas funções enquanto mãe e educadora, já exercidas em suas casas. O autor aponta ainda que, dessa forma, as mulheres poderiam ser empregadas, amenizando os preconceitos existentes em relação a elas e os problemas de mão-de-obra no ensino primário, que não atraía mais os homens pela baixa remuneração. Então, "a feminização precoce do magistério tem sido responsabilizada pelo desprestígio social e pelos baixos salários da profissão" (TAMBARA apud TANURI, 2000, pág. 67).

Essas reflexões são bastante interessantes, pois nos dão subsídios para pensarmos sobre os avanços ou retrocessos na formação dos professores através do Curso Normal ao longo do tempo. Cada período apontado por Saviani, seguido dos aspectos da feminização do magistério, descritos por Kulesza e Tanuri, nos oferece diferentes visões sobre o processo de formação de docentes na realidade brasileira e sobre as expectativas traçadas pela sociedade em relação ao professor que se deseja formar. Esses anseios da sociedade estão intimamente ligados às medidas que são tomadas pelos governos e pelas autoridades responsáveis pela Educação. Além disso, é importante ressaltarmos que, muitas vezes, os próprios professores assimilam e reproduzem essa imagem de uma formação reduzida, limitada, criando um ciclo vicioso. Daí a importância de se garantir a reflexão acerca dos aspectos essenciais na formação dos docentes, materializados nas diretrizes, nos currículos. Aspectos esses que dizem respeito, por exemplo, à inserção da disciplina de Literatura Infantil nos Cursos Normais, questão que discutiremos no próximo item.

3.2 Inserção da disciplina de Literatura Infantil nos Cursos Normais

A criação da disciplina de Literatura Infantil nos Cursos Normais se dá em meio a constantes reformulações educacionais, as quais implicam também na questão da leitura literária. No contexto do Governo Provisório de Getúlio Vargas, em 1930, foi criado o Ministério da Educação no Brasil (chamado na época de Ministério da Educação e Saúde Pública), cujo primeiro ministro a assumir é Francisco de Campos, que deixa o cargo em 1932, para assumir Washington Ferreira Pires. É criado, no ano referido anteriormente, o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional", influenciado pelo movimento Escola Nova.

O novo projeto de política educacional, formulado por intelectuais como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Pinto, Cecília Meireles, entre outros, propunha a instauração da escola pública, gratuita e laica, pois havia um descontentamento com a falta de identidade da educação brasileira, com a interferência da igreja católica na formação do cidadão, além da insatisfação com o próprio sistema político, ideológico e estrutural da escola brasileira. Esse documento aponta, entre outras questões, para a importância da arte e da literatura na reconstrução social do país.

Em 1934, assume o ministro Gustavo Capanema que permanece no cargo durante 11 anos. Durante esse período, personalidades da história brasileira colaboraram na renovação e formulação de medidas na educação, tais como Carlos Drummond de Andrade, Vila Lobos, Anísio Teixeira, Manuel Bandeira, e muitos outros que participaram do movimento da arte moderna no Brasil. Nesse período, marcado por forte espírito nacionalista, a Literatura Infantil passa a entrar no contexto escolar como instrumento de ensino e patriotismo, logo, fez-se necessária a reavaliação das obras literárias utilizadas no sistema educacional brasileiro.

Por esse motivo, o ministro Gustavo Capanema cria, em maio de 1936, a "Comissão Nacional de Literatura Infantil" (CNLI), a qual tinha como principais atribuições

o estudo da literatura infantil existente no Brasil, em língua portuguesa; indicar ao governo providências a serem tomadas para a eliminação de obras infantis perniciosas ou sem valor e propor maneiras de promover a "boa literatura infantil", além de instituir uma bibliografia para crianças. (COSTA, 2009, p.1).

Esse órgão era composto por especialistas em literatura e educação, como: Cecília Meireles, Manuel Bandeira, Elvira Nizinska, Maria Junqueira Schmidt, José Lins do Rego, Murilo Mendes, Jorge de Lima, Maria Eugênia Celso e, mais tarde, Lourenço Filho. A essa

comissão foi dada a missão de definir o que vem a ser "Literatura Infantil", incentivar a criação de novos títulos e fiscalizar os títulos já existentes, podendo impedir a circulação de obras indesejadas.

A um primeiro momento, os integrantes da comissão tentaram elaborar uma definição do que era Literatura Infantil e, não atingindo consenso, partiram do pressuposto da exclusão, ou seja, atentavam para os aspectos do que não caracterizava o gênero. Alguns dos aspectos salientados pela CNLI acerca dos livros analisados dizem respeito à importância de gravuras e de histórias que estimulem a imaginação e a fantasia da criança, à finalidade de enriquecer a experiência da criança e à desvalorização estética causada pelo conteúdo moralizante (COSTA, 2009).

Além da criação dessa comissão a respeito da LI e da circulação de suas obras, em 14 de março de 1936, é inaugurada em São Paulo a primeira biblioteca pública infantil no Brasil, mediante o Decreto nº 861/35 de 30 de maio de 1935. A biblioteca criada para atender o público infantil e difundir o livro infantil e infanto-juvenil foi dirigida por mais de duas décadas pela professora Lenyra Fraccaroli e atendeu também muitos alunos de escolas normais, que buscavam manuais pedagógicos para orientação de suas práticas. Vale destacar que como líder do projeto estava Mário de Andrade, naquele momento ocupando o cargo de diretor do Departamento Municipal de Cultura (CASTILHOS; CORRÊA, 2013).

Percebe-se, então, que há um grande esforço seja ele político, social ou educacional em se estabelecer determinadas diretrizes para guiarem o processo de circulação de livros no ambiente escolar. Aliás, o Estado demonstra grande preocupação também, pois são essas obras que determinam grande parte da formação de crianças e jovens em relação a valores e hábitos. Tal fato se reflete na formação de professores através dos Cursos Normais, como os de São Paulo, que tiveram a disciplina de Literatura Infantil inserida em sua grade curricular na década de 1940, ainda que se houvesse restrito número de textos que dessem apoio aos professores e aos alunos desse componente curricular (OLIVEIRA; TREVISAN, 2012).

Sendo assim, Oliveira (2011) relata que alguns professores se responsabilizaram pela criação de manuais didáticos que auxiliassem na docência e na aprendizagem desse saber. No estudo intitulado "A literatura infantil na formação de professores primários no Brasil: contribuições de Bárbara V. de Carvalho (1959) e Antônio D'Ávila (1961)" (2012), Fernando Rodrigues de Oliveira e Thabatha Aline Trevisan abordam um histórico sobre a Literatura Infantil como disciplina nos Cursos Normais e revelam a importância de estudiosos como

Bárbara V. de Carvalho e Antônio D'Ávila para a inserção desse saber na formação de professores.

Nesse estudo, é feita a análise da produção de Bárbara Vasconcelos de Carvalho, "Compêndio de literatura infantil: para o 3º ano normal" (1959), e de Antônio D'Ávila, "Literatura infanto-juvenil: de acordo com o programa das escolas normais" (1961) e é apontado pelos autores que os dois professores foram os primeiros a se dedicar ativamente ao ensino da Literatura Infantil no Brasil. Os manuais elaborados por esses professores voltados especificamente para os Cursos Normais trazem um histórico da Literatura Infantil no mundo e no Brasil e, ainda, conceitos importantes para o trabalho com a literatura.

Os pesquisadores relatam que Bárbara Vasconcelos de Carvalho distingue em seu material a chamada *literatura didática* e a *literatura recreativa*, sendo a primeira voltada unicamente para *instruir* e a segunda, com base no valor estético, voltada para a formação humana e para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Antônio D'Ávila elenca em seu manual autores de Literatura Infantil e características das principais formas de manifestação dessa literatura, como os contos de fadas, as revistas de quadrinhos, as lendas folclóricas, as fábulas, os contos populares, os romances policiais e poesias, tornando o material uma antologia para consulta ao professor normalista. O professor em seu manual ressalta que a literatura deve divertir para educar e não somente divertir ou apenas educar, por isso ela deve ser considerada como instrumento de educação.

Apesar de ser instituída como disciplina, não era unânime o aparecimento da LI de forma independente das outras disciplinas. Com as ideias de reformulação da educação, fomentadas ainda por volta de 1920, influenciadas pelo movimento escolanovista, os cursos de formação de professores também foram repensados, logo, "uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino mas também da pesquisa" (SAVIANI, 2009, p. 145).

Segundo Saviani (2009), nessa época, como citamos anteriormente, são criados os Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho, e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. A partir da reforma instituída pelo decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira propõe uma reformulação de maneira a suprimir o que considerava "vício de constituição" das Escolas Normais, pois "pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois

objetivos” (VIDAL, 2001 apud SAVIANI, 2009, pág 145). Dessa forma, a Literatura Infantil passou a fazer parte da seção "introdução ao ensino", em conjunto com "cálculo", "leitura e linguagem", "ciências naturais" e "estudos sociais". Assim, procurava-se consolidar um modelo pedagógico-didático para corrigir as falhas das antigas Escolas Normais, caracterizadas por Tanuri como “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000 apud SAVIANI, 2009, pág 146).

Essa medida do ano de 1932 reflete uma escolha dominada por uma ideologia, a de que devem ser priorizadas nos cursos de formação muito mais as questões técnicas, pedagógicas e de cunho metodológico, do que as que dizem respeito à área humana e científica. Logo, a Literatura Infantil começa a perder seu espaço nos cursos de formação, dando lugar a um ensino mais técnico e pragmático. Após esse momento, diversas medidas são tomadas no que diz respeito à estrutura curricular dos cursos de formação de professores e o saber da Literatura Infantil passa por diferentes níveis de prestígio.

De acordo com Oliveira (2011), o Instituto de São Paulo passa por sucessivas reformas curriculares e a Literatura Infantil a ser abordada sempre vinculada a outra disciplina, como à de Português na 3ª série do ensino normal (por meio do decreto n. 17.698, de 26 de novembro de 1947). Em 1957, foi publicada a lei n. 3.739, de 22 de janeiro, através da qual se estabeleceu uma nova organização do ensino normal no Estado de São Paulo. A partir dessa determinação, o currículo anterior que compreendia matérias distribuídas em cadeiras, abrangendo uma ou mais matérias, passou a ser distribuído em disciplinas. Entre elas, a Literatura Infantil, que se constituiu como tal, ainda vinculada à disciplina de Língua Portuguesa e Linguagem, mas já norteada por um programa oficial. É nesse momento que acontece a criação e publicação de compêndios e guias de Literatura Infantil, na tentativa também de organizar as questões referentes a esse ensino (OLIVEIRA, 2011).

As constantes reformulações nos currículos dos Cursos Normais ao longo do tempo no Brasil, demonstram-nos que a Literatura Infantil nem sempre teve seu espaço garantido enquanto disciplina independente, sempre estando vinculada às demais áreas da linguagem. A literatura só foi reconhecida enquanto disciplina autônoma, mediante esforços individuais e de grupos, como no caso de Bárbara Vasconcelos de Carvalho, que participou da equipe responsável por estudar a reformulação do programa de Língua Portuguesa dos Cursos Normais de São Paulo.

Muitos foram os esforços para se organizar e sistematizar o ensino da Literatura Infantil nos cursos de formação criados ao longo dos anos, especialmente com a criação de obras que guiassem esse ensino. Além dos já citados, encontram-se Maria Antonieta Antunes da Cunha, que escreve "Como ensinar Literatura Infantil" para uso das escolas formadoras de professores/Curso Normal, e Lenyra C. Fraccaroli, autora da obra "Leitura e Linguagem no Curso Primário: Sugestões para organização e desenvolvimento de programas".

A literatura está presente, mesmo que de forma diluída, nos documentos do Ministério da Educação intitulados "Referenciais para a Formação de Professores" (2002). Na terceira parte desse documento, "Orientações para a organização curricular e ações de formação", estão presentes algumas ideias acerca da formação do professor com relação à cultura geral e profissional. No documento, são ressaltados aspectos como: a importância da ampliação do universo cultural, que, segundo esse documento, é uma exigência para os professores, além de ser um direito do cidadão; a necessidade do contato com diferentes produções da cultura popular e erudita e da cultura de massa; a relevância das vivências não só através dos currículos de formação, bem como pelas vivências diárias, por meio de reflexões, discussões, participação em debates e exposições e outras manifestações culturais e profissionais. É também destacada nesse documento a importância da reflexão sobre os princípios educativos para que auxilie o professor a analisar os processos educativos, além de favorecer a tomada de decisões sobre o currículo (conteúdos, metodologias, recursos, avaliação, entre outros)⁸. Porém, os Referenciais para a Formação de Professores ainda apontam que

Os cursos com tempos previamente limitados e um programa pré-definido para alcançar seus objetivos são fundamentais para a apropriação e organização de conhecimentos. Na formação inicial, devem garantir conhecimentos psicológicos, sociológicos, antropológicos, políticos e históricos da educação, e conhecimentos sistematizados sobre as especificidades dos diferentes níveis de escolaridade e também sobre as inovações didáticas e tecnológicas. (BRASIL, 2002, pág. 112)

Percebemos através do trecho destacado que, no momento que o documento expande as ideias no que diz respeito aos conhecimentos que devem constar nos cursos, a Literatura (Infantil) não está contemplada. Por outro lado, ficam em evidência os conteúdos de ordem didático-pedagógicos e a arte literária novamente tem aparecimento restrito, justamente em documentos que são diretrizes para a formação de profissionais da educação.

Rildo Cosson (2010) aponta que a literatura foi perdendo espaço na educação durante muito tempo. Desde o Egito Antigo, a literatura possuía lugar importante no ensino, na

⁸ BRASIL, 2002.

formação, e cumpria, juntamente com a área das linguagens, o ensino humanístico. O autor nos diz que

as condições sociais, pedagógicas e teóricas que davam sustentação a esse espaço ocupado pela literatura na sala de aula se transformaram ao longo do tempo. A formação técnica e científica sobrepôs-se à formação humanística. Os meios de comunicação de massa transformaram definitivamente o cenário da expressão cultural, redefinindo o lugar social da leitura e da literatura. A expansão dos sistemas de ensino e a heterogeneidade dos alunos provenientes de todas as classes sociais determinaram a falência da educação de elite tradicional. O ensino da língua materna passou a adotar paradigmas predominantemente linguísticos e as disputas relativas ao cânone no âmbito dos estudos literários apagaram as fronteiras entre valores estéticos e políticos. (COSSON, pág. 56)

Essas constantes mudanças no ensino da Literatura são reflexos do que a sociedade prioriza em determinado momento histórico e social. Seu desaparecimento, seja na educação escolar ou nos cursos de formação de professores, deu-se muito no sentido de se valorizar os saberes científicos e técnicos, muito mais voltados para uma postura do "fazer", do pragmático, do que para as questões humanas. Somado a isso, Cosson (2010) aponta que os meios de comunicação de massa influenciaram e redefiniram o lugar social da leitura e da Literatura e "a expansão dos sistemas de ensino e a heterogeneidade dos alunos provenientes de todas as classes sociais determinaram a falência da educação de elite tradicional" (pág. 56). Além desses motivos, o autor argumenta também que devido à falta de um suporte teórico e metodológico que sustentasse a prática pedagógica, o texto literário foi perdendo seu espaço de circulação nas escolas.

Porém, a busca por um entendimento mais adequado da Literatura passou a se concretizar mediante esforços de órgãos e universidades que apontaram para caminhos da importância de se incentivar a educação e o letramento literário. São de extrema importância para esse cenário, as atividades desenvolvidas pelo Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), os investimentos com a criação de acervos nas bibliotecas escolares (Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE), além do reconhecimento público de projetos relacionados à leitura (Prêmio Vivaleitura) e eventos de leitura literária (Jornada Nacional de Literatura de Passo Fundo e a Feira Literária de Parati - FLIP)⁹.

Os estudos atuais no âmbito da Literatura Infantil são inúmeros e compreendem diversos aspectos desse gênero, tanto sobre seu histórico, quanto sobre seu estatuto e sua presença no espaço escolar, através de metodologias que promovem a educação literária.

⁹ COSSON, 2010.

Porém, sabemos que nem sempre os cursos de formação de professores estão consoantes às discussões teóricas fomentadas no meio acadêmico sobre o gênero e podem, dessa forma, reproduzir conceitos ultrapassados ou até mesmo inadequados ao futuro professor.

É o que aponta a pesquisa de Ana Cláudia de Menezes e Danielle Marafon, intitulada "A disciplina de literatura infantil no curso de formação de professores em Paranaguá: entre a arte literária e a pedagógica" (2012), na qual as autoras procuraram perceber como é vista a disciplina de Literatura Infantil pelos professores e qual sua proposta de aplicação junto às crianças. Foram observadas aulas da disciplina nos meses de março e abril, nas quais as autoras notaram que os conteúdos abordados eram importantes, mas vistos de forma muito resumida, como o histórico da LI. Além disso, foi dada muita importância ao aspecto moralizante, desfigurando o caráter literário das histórias infantis. Foi notado que, ainda que a professora da disciplina tenha trabalhado a importância das histórias para a reflexão de questões pessoais dos indivíduos, ela informou às normalistas que o gênero também pode ser utilizado na introdução de conteúdos de diversas matérias (Matemática, Português, Geografia, Ciências, etc.). Tal atitude atesta o caráter pedagógico que a disciplina possui no curso.

A inadequação de conceitos utilizados e a constante mudança sobre a inserção da disciplina de LI nos Cursos Normais ao longo dos anos, leva-nos a refletir sobre a atribuição de valor que é dada a essa arte, tanto na formação pessoal, quanto na formação intelectual do aluno. Percebemos que não existe clareza do porquê assegurar seu espaço no ensino regular e, logo, nos cursos de formação de professores. Além disso, podemos pensar que não é de conhecimento de grande parte dos profissionais da educação o que é, como surgiu e como deve ser a arte literária dirigida às crianças, justamente porque esses formadores de professores podem não ter recebido essa formação em seus cursos.

Essas questões que envolvem o estatuto do gênero deveriam ser elaboradas e pensadas na realidade dos cursos de formação de professores. Zilberman propõe na obra "A literatura infantil na escola" (1994) uma discussão acerca dos conceitos que devem ser priorizados e garantidos na disciplina de Literatura Infantil, logo, inclusive em currículos e programas dos cursos de magistério. Segundo a autora,

sua estrutura, enquanto área do saber científico, deve levar em conta a prioridade dos interesses teóricos e históricos, investigando a peculiaridade do gênero e sua evolução e abdicando dos laços com a pedagogia que marcaram seu nascimento e que, ao persistirem, impedem sua conjunção a campo estético. Este procedimento assegura a autonomia da modalidade artística, assim como seus vínculos com a literatura, constituindo-se no fundamento para o entendimento e descrição da qualidade dos textos para a infância. (pág. 29)

Nesse sentido, o que a autora propõe é o resgate das questões históricas e as discussões acerca do que vem a ser LI e quais aspectos ela deve atender para assim ser reconhecida. Zilberman (1994) aponta, ainda, que é preciso que o docente possua conhecimento sobre o acervo literário, domínio dos critérios que garantem a qualidade estética e clareza sobre metodologias adequadas.

Rildo Cosson (2013) reforça essa questão, em seu texto "A formação do professor de literatura - uma reflexão continuada", e a amplia quando afirma que

Além de leitor literário, devemos esperar do professor de literatura de qualquer formação que seja um educador. Nesse caso, igualmente, propomos como educador não somente aquele que recebe uma formação pedagógica para atuar na sala de aula ou que se ocupa profissionalmente das questões educacionais, mas também, e sobretudo, aquele que incorpora em seu processo formativo um repertório de técnicas e métodos de ensino de literatura. Trata-se, pois, de um educador que sabe localizar o lugar da literatura na escola e fora dela. Um educador que sabe fazer da literatura tanto um meio de habilitar quanto de empoderar culturalmente o aluno. Um educador, enfim, que sabe responder para que e por que ensina literatura. (COSSON, 2013, pág. 21-22)

De acordo com as ideias do autor, o professor deve ter muito claro em suas concepções qual a importância da Literatura para a formação do sujeito e quais caminhos poderá escolher para que seja respeitado seu caráter estético. Além disso, Rildo Cosson ressalta que é importante que o professor seja um leitor literário, para que possa também formar leitores. Porém, o autor aponta que

tal formação não pode ser feita sem que se altere o espaço da literatura nos cursos de formação. Alteração essa que não precisa redundar necessariamente na criação de uma nova disciplina, embora sem um *locus* específico dificilmente se obterá a necessária reflexão sobre a educação literária em seus aspectos teóricos e metodológicos. (COSSON, 2013, pág. 22)

Segundo o autor, os professores em formação poderiam refletir sobre as questões teóricas e metodológicas que envolvem a literatura infantil se os próprios cursos de formação destinassem um espaço para o mesmo. Cosson (2009) argumenta também que, em cursos que não possuem uma disciplina específica para a reflexão sobre o saber literário e pedagógico, como os que possuem a disciplina de "Metodologia do Ensino da Literatura", a Literatura pode ficar restrita apenas ao aspecto educacional. Dessa forma, de acordo com o autor, "não só o professor e o aluno terão dificuldade de efetivar a reflexão sobre a educação literária,

como também o saber sobre o ensinar Literatura fica enfraquecido ou secundário em face de outros saberes já disciplinarizados" (loc cit.).

Os pressupostos acerca da arte literária destinada ao público infantil, nos quais se baseiam Regina Zilberman e Rildo Cosson para indicar caminhos à formação docente nessa área, serão elencados na seção que se segue, à luz de reflexões desenvolvidas por diversos autores, incluindo os já citados.

4 A LITERATURA INFANTIL

Quando nos referimos ao termo "Literatura Infantil", estamos adentrando em um universo artístico de palavras, de cores e de sabores, o qual o imaginário singular da criança atinge, mesmo que intuitivamente, através de seu contato com as manifestações literárias. É através da arte literária, que crianças encontram o espaço para se reconhecer e expandir seu mundo e suas experiências.

Nelly Novaes Coelho (1991), teórica da Literatura Infantil, afirma que a "literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte; fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização..." (COELHO, pág 24). Dessa forma, por ser a Literatura Infantil parte de um grande universo chamado literatura, ela também possui como matéria-prima principal as questões humanas, trazendo à tona conflitos, inquietações do homem, ações, preconceitos, sentimentos, tiranias que as crianças e os adultos precisam aprender a reconhecer para poder enfrentar suas próprias vidas.

A Literatura faz parte de nossas vidas desde muito cedo, estando ela presente desde nossa infância por meio dos contos, das parlendas, das cantigas de roda, das lendas, das poesias, do "faz-de-conta", entre outras manifestações. Através da arte literária, a criança brinca com as palavras e com os sons, cria seu próprio mundo repleto de magia e de sonhos guiado pela fantasia, reflete sobre suas questões e inquietações, experimenta situações junto aos mais diversos personagens, enfim, possui o conhecimento de si mesma e do ambiente que a cerca.

Sobre sua particularidade enquanto gênero literário, a Literatura Infantil possui suas especificidades no que concerne a sua concepção e a seu papel na sociedade, os quais foram se modificando ao longo do tempo. Faz-se importante, dessa forma, um histórico sobre essa produção literária.

4.1 A história do gênero

O surgimento da arte literária destinada para o público infantil se dá ao final do século 17 e ao longo do século 18, concomitantemente à criação da concepção de infância e à valorização do modelo familiar burguês. Na obra anteriormente citada, a autora Regina Zilberman (1994) também retoma essas questões históricas da literatura dirigida a crianças e

discute diversos pontos acerca do gênero e de sua presença na educação escolar. Segundo a autora,

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão. (ZILBERMAN, 1994, pág. 13)

Como vemos acima, a ascensão dessa literatura não se dá por acaso, é ela a responsável, juntamente com a escola, por assegurar e controlar o desenvolvimento intelectual e emocional da criança. Centrada muito mais no cunho pedagógico, a Literatura Infantil produzida em sua origem vem para suprir uma demanda educativa para crianças, tidas como frágeis, imaturas e dependentes física e emocionalmente dos ensinamentos dos mais velhos.

Na obra "Era uma vez...na escola - Formando educadores para formar leitores", Aguiar et al. (2001) examinam a Literatura Infantil desde seus contextos de produção e recepção. Entre os pontos abordados pelas autoras, elas relatam que, "durante o Classicismo francês do século XVII e no início do século XVIII, surgiram histórias que seriam englobadas como literatura apropriada também para a infância", como no caso de "Fábulas", de La Fontaine (1668-1691), "As aventuras de Telêmaco", de Fenelon (1717) e "Os contos da Mamãe Gansa", de Charles Perrault (1697).

Dessa forma, por meio dessas primeiras obras, a visão dominadora do adulto se utilizava, então, da Literatura Infantil para explorar e controlar o comportamento das crianças, de forma que essas produções carregavam ideologias, as quais a sociedade burguesa julgava necessárias para o pleno desenvolvimento moral, físico e intelectual infantil. Sobre isso, Zilberman (1994) nos relata que a Literatura Infantil

pode reproduzir o mundo adulto: seja através da atuação de um narrador que bloqueia ou censura a ação de suas personagens infantis; seja através da veiculação de conceitos e padrões comportamentais que estejam em consonância com os valores sociais prediletos; seja pela utilização de uma norma linguística ainda não atingida por seu leitor, devido à falta de experiência mais complexa na manipulação com a linguagem. Assim sendo, os fatores estruturais de um texto de ficção - narrador, visão de mundo, linguagem - podem se converter o meio por intermédio do qual o adulto intervém na realidade imaginária, usando-a para incutir sua ideologia. (pág. 20)

A presença das histórias e dos livros infantis possui um papel específico através desse viés: o papel educativo para confirmar a imagem ideal de infância que a sociedade projeta.

Dessa maneira, há um reforço do modelo de criança dependente do adulto, cujo olhar e interesse designam a produção e veiculação de obras literárias de caráter estético diminuído.

Zilberman (1994) retoma na obra a expressão "adultocêntrica", postulada por Maria Lypp (LYPP, 1977 apud ZILBERMAN, 1994), para caracterizar a Literatura Infantil e diz que,

sendo "adultocêntrica", a teoria da literatura infantil evidencia a contradição que esta situação lhe transmite: visando manter os privilégios do adulto, a produção para as crianças tem seu valor diminuído; porém, por esta mesma razão tudo o que se espera dela é o que o adulto ali deposita, isto é, seus valores e hábitos sociais. Nesta medida, ela manifesta antes de tudo os interesses dos mais velhos, e não os do universo infantil, de modo que, se há alguma analogia a estabelecer, esta é entre o gênero literário dirigido à infância e à organização da sociedade como um todo, conforme os adultos a concebem. (pág. 37)

De acordo com as palavras da teórica, o universo infantil se torna oprimido pelos valores preconizados pelos adultos que são os responsáveis pela criação literária e que nela veiculam ideologias, as quais devem "moldar" o leitor criança. Para que a Literatura Infantil cumpra seu papel, enquanto arte literária que atende aos interesses do público a que se destina, é necessário que ela seja desvinculada da visão "adultocêntrica" e que priorize em sua espinha dorsal questões as quais as crianças possuem e vivenciam. Para isso, é necessária, segundo Zilberman (1994), a reflexão sobre a "posição ocupada pela criança dentro desse processo particular de circulação de ideologias, uma vez que é ela que dá o nome ao gênero de que é tão-somente o beneficiário e objeto de manipulação" (pág. 37).

A partir do momento que a Literatura Infantil se particulariza porque tem um leitor pressuposto específico, são postas duas dificuldades, explicitadas por Zilberman (1994). A primeira delas se trata da "transitoriedade do leitor", que diz respeito às modificações que a produção literária deve atender, devido à evolução da criança em relação à natureza histórica de sua faixa etária (no caso da Literatura Infantil, até os 12 anos) e sua condição de receptor (pág.37). Dessa forma, a arte literária destinada a esse público "necessita adequar-se aos interesses diferenciados de produção e recepção que a cercam e, ainda, deve estar conforme com as mudanças da arte literária como um todo" (pág 38). A segunda dificuldade apontada pela autora é a "unidirecionalidade", visto que a Literatura Infantil é produzida pelo adulto e há, segundo Maria Lypp, a assimetria entre emissor e receptor na origem das obras (LYPP, 1975 apud ZILBERMAN, 1994, pág. 38), o que "determina a preocupação com a transmissão de normas, que tanto podem ser do tipo social, [...] quanto estéticas" (pág.39).

A superação da posição de superioridade do produtor adulto em relação ao consumidor criança se dá através de um processo de adaptação interno às obras. Porém, já que essa adaptação é feita pelo adulto, ele não deixa de ter o já referido papel decisório na produção literária e a criança de não participar das decisões acerca das questões abordadas nas obras. Ainda assim, a adaptação da obra às necessidades e características infantis é fato essencial para que sejam garantidos os interesses e respeitadas as vivências do mundo da criança, de forma a emancipá-la.

A adaptação se dá por meio da relativização da posição superior na criação das obras, de forma que o autor entenda a perspectiva do pequeno leitor e se solidarize com ela. É o que aponta Regina Zilberman no texto "O Estatuto da Literatura Infantil", presente na obra "Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação" (1987), de autoria conjunta com Ligia Cadermatori. Nele, Zilberman aponta para a questão da adaptação e traz uma definição também de Maria Lypp sobre o assunto:

A particularidade mais geral e fundamental deste processo de comunicação é a desigualdade entre os comunicadores, estando um lado o autor adulto e de outro o leitor infantil. Ela diz respeito à situação linguística, cognitiva, ao *status social*, para mencionar os pressupostos mais importantes da desigualdade. O emissor deve desejar conscientemente a demolição da distância preexistente, para avançar na direção do receptor. Todos os meios empregados pela autor para estabelecer uma comunicação com o leitor infantil podem ser resumidos sob a denominação de adaptação. (LYPP, Maria, 1975 apud MAGALHÃES; ZILBERMAN, 1987, pág. 18)

Através das ideias de Lypp, citadas por Zilberman e acima destacadas, percebemos que a adaptação abarca todos os esforços e modificações empreendidas pelo autor para que se possa estabelecer uma relação menos "dominadora" sobre seu leitor infantil. Zilberman (1994) retoma essa questão e diz que "os livros infantis têm sua origem histórica na adaptação, este fato decorre de sua natureza e mantém-se vigente em qualquer produção infantil." (pág. 50). A autora apresenta também os ângulos da adaptação, descritos por Göte Klinberg (apud ZILBERMAN, 1994), que são: a adaptação do *assunto* (restrição ou não de temas, assuntos, ideias e problemas); da *forma* (desenvolvimento do enredo, personagens que motivem a identificação, interrupções, *flash-backs*, extensão de trechos, intensificação de ações); de *estilo* (preocupação com o vocabulário e formulação sintática que não excedam o domínio cognitivo do leitor, predomínio da expressão oral, valorização da gíria ou do jargão

popular); e do *meio* (presença de ilustrações e figuras, escolha de formato e tamanho - referentes ao aspecto externo do livro)¹⁰.

A adaptação, então, se dá nas mudanças de nível estrutural, quando procura atingir os aspectos acima citados. Entretanto, Zilberman (1994) aponta que a assimetria entre leitor e escritor não chega a ser totalmente nula, e o processo de adaptação de obras só acentua a unidirecionalidade que a Literatura Infantil possui, visto que é gerada exclusivamente do adulto para a criança. Ela afirma ainda que há, na Literatura Infantil, uma "duplicidade de caráter, que se revela de maneira mais flagrante, quando pretende, por meio da adaptação obscurecer a distância que lhe é peculiar, entre o produtor e o intérprete" (pág. 53).

Sob essa perspectiva, as primeiras criações de obras no Brasil seguiram as características das primeiras produções da Literatura Infantil ocidental, a de oferecer ao jovem textos que vão ao encontro das necessidades de sua formação. Segundo Aguiar et al. (2001), a produção nacional de textos infantis firmou-se a partir da Proclamação da República, devido à crescente urbanização e à necessidade da instrução e do consumo de produtos culturais. Dessa forma, por causa da emergência da escola como formadora da sociedade, agora mais urbanizada, há uma maior proximidade entre os livros escolares e os livros infantis, e as obras surgidas passam a possuir temáticas relativas ao nacionalismo que a época conservava.

É através de Monteiro Lobato que o cenário da Literatura Infantil é bastante modificado, por meio da publicação de seu livro "A menina do narizinho arrebitado", em 1921. Sobre a importância desse autor para a produção infantil brasileira, Regina Zilberman (1994) nos diz que

O papel exercido por Monteiro Lobato no quadro da literatura infantil nacional tem sido seguidamente reiterado, e com justiça. É com este autor que se rompe (ou melhor: começa a ser rompido) o círculo da dependência aos padrões literários advindos da Europa, principalmente no que diz respeito ao aproveitamento da tradição folclórica. Valorizando a ambientação local predominante na época, ou seja, a pequena propriedade rural, Monteiro Lobato constrói uma realidade ficcional coincidente com a do leitor de seu tempo e inventa o Sítio do Picapau Amarelo. (ZILBERMAN, pág. 54)

A genialidade e a preocupação de Lobato em produzir histórias para o leitor criança atendendo ao seu ponto de vista, utilizando linguagem acessível e temáticas pertencentes ao mundo infantil, fizeram desse um dos mais importantes autores da Literatura Infantil brasileira. Zilberman aponta que "é igualmente razão de seu êxito literário e estético o

¹⁰ KLINBERG, Göte, 1973 apud ZILBERMAN, 1994.

emprego de crianças como heróis, o que possibilita uma identificação imediata com o leitor" (pág. 55). Além disso, segundo Aguiar et al. (2001), Monteiro Lobato inseriu a oralidade, tanto no discurso dos personagens que criou quanto no discurso do narrador.

De acordo com Aguiar et al. (2001), posterior à criação literária de Monteiro Lobato e aos avanços obtidos por meio de sua produção, a Literatura Infantil brasileira teve um período de declínio em relação à criatividade, entre os anos de 1945 até por volta da década de 1960. Algumas obras publicadas em meados da década de 50 absorveram características da produção cultural para adultos, a qual estava sendo incrementada com o avanço da indústria e o surgimento da televisão. Ademais, muitos autores se basearam em Monteiro Lobato para criar obras de mesmo estilo, mas sem a atenção e o cuidado de se retratar a diversidade cultural brasileira em sua linguagem (AGUIAR et al., 2001).

Já na década de 60, a criação literária infantil teve que se ajustar às exigências de censura promovidas pelo período da Ditadura Militar, pois a produção cultural poderia estar veiculando ideologias alheias às do governo vigente. Por esse motivo, muitos autores aprimoraram a criatividade para exprimir por meio de metáforas e símbolos aquilo que não seria aceito pelas autoridades. Porém, nessa época, algumas obras adquiriram novamente a papel pedagógico, canal através do qual a voz adulta atingiria o leitor criança (AGUIAR et al., 2001).

De acordo com Aguiar et al. (2001), dos anos 70 em diante, momento de reforma do ensino, o qual propiciou educação para as diversas camadas da população (em tese), a publicação de livros infantis foi bastante ampliada e a criança passou a ser vista como consumidor dessa produção. Porém, não foram todos os livros produzidos nessa época que propiciaram a emancipação da criança através do seu valor estético; muitas obras também foram criadas sob a perspectiva pedagógica, ou até mesmo violaram o caráter artístico pela imbecilização da infância, dessa forma, não promovendo a possível identificação do leitor infantil com a obra.

A autora ainda aponta que, a partir da abertura política em andamento na década de 80, "a escolarização espalhou-se no país, e a cultura letrada atingiu um público maior, apoiada pelos meios de comunicação" (Idem, pág. 31). A produção literária infantil virou produto de consumo, pois ela se tornou meio para se transmitir determinados conteúdos e estilos de acordo com as oscilações de moda e o gosto, perdendo, dessa maneira, seu valor crítico e diminuindo sua qualidade.

Com esse contexto, a Literatura Infantil se inclui em uma vasta produção editorial até os dias atuais, o que, segundo Aguiar et al (2001), torna imprescindível o olhar criterioso sobre a qualidade estético-literária das obras, pois "ao lado de escritores preocupados com a mera comercialização dos livros para a criança, é possível encontrar autores que propõem representar o universo da infância [...], textos que propiciem uma expansão dos horizontes e expectativas do leitor-mirim" (pág. 32). Logo, é preciso uma escolha criteriosa que vá ao encontro do mundo da criança e de suas questões e anseios, que fale da perspectiva desse leitor e não da do adulto, para que, assim, os leitores criança tenham contato com livros de qualidade estética que enriqueçam artisticamente suas vidas.

4.2 Caráter educativo (pedagógico)

Sabemos que a Literatura Infantil nasceu estreitamente ligada à questão pedagógica, como já abordado acima, porém essa situação não sofreu muitas modificações ao longo de sua produção e essa arte, embora haja muitas produções que priorizam o aspecto estético, ainda não conseguiu se libertar totalmente da visão educativa. Muitos autores do passado se valeram desse veículo com o intuito de ensinar algo, priorizando os fins pragmáticos e o caráter educativo.

Essa concepção utilitária ainda está presente em nossa sociedade, pois seu papel formador é confundido com a função pedagógica, que trata a literatura apenas como instrumento para ensinar modelos, hábitos e comportamentos que devem ser seguidos pela criança. A Literatura Infantil, quando possui espaço na escola, é utilizada como instrumento para ensinar valores e comportamentos a serem seguidos pelos educandos, ou como pretexto para abordar a fixação de conteúdos, questões ortográficas, atividades motoras, entre outras, enquanto o seu valor estético e artístico é negado ao aluno leitor. Vista desse modo, a Literatura Infantil sofre aquilo que Regina Zilberman (1994) postula como "degradação da arte literária", pois ela perde totalmente seu propósito enquanto lugar de percepção de si e do mundo.

O mesmo ocorre quando livros esteticamente elaborados são abordados em sala de aula para um fim educativo. Dessa maneira, a literatura, enquanto direito artístico e intelectual do aluno, não cumpre seu papel. Sobre esse fato, faz-se importante abordar aqui as ideias sobre a *escolarização adequada da literatura* prevista por Magda Soares (1999), a qual defende a escolarização da literatura de forma positiva não quando lhe é atribuído o papel

pedagógico, o qual utiliza a LI para a aprendizagem de certo comportamento ou noção desejável, mas, sim, quando é respeitado o caráter estético e o espaço de diálogo do aluno com o texto literário. Segundo Magda Soares (1999)

o que se pode criticar, o que se pode negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (pág. 22).

Do ponto de vista da autora, a escolarização é um processo inevitável, devendo-se, assim, reivindicar uma escolarização adequada da literatura. O contato com a literatura na escola deve se dar de forma que o aluno tenha uma experiência de leitura que venha a ampliar sua capacidade de leitor ideal, para que possa reconhecer, mesmo que intuitivamente, na obra literária todo um saber intrínseco em relação à estrutura narrativa, aos sentidos que o texto suscita para o leitor à medida que se percebe no que foi lido.

Consoante com as ideias acima abordadas, Zilberman (1994) argumenta que a supressão da literatura na escola ou da própria escola representaria um abandono a essa criança já postulada como impotente e incapaz. A autora ainda argumenta que

enquanto instituições, a escola e a literatura podem provar sua utilidade quando se tornarem o espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal. Pois, de um certo modo ou outro, escola e literatura infantil têm sido o que restou para a infância. [...]Preservar as relações entre a literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre do fato de que ambas compartilham um aspecto em comum: a natureza formativa. (pág. 21)

Então, é por representar e possuir a natureza formativa que a Literatura Infantil deve ser preservada em ambiente escolar, sendo essa o espaço de reflexão da criança sobre si mesma e sobre suas questões. Nesse sentido, esse caráter formador vai ao encontro das ideias de Antonio Candido (1995) acerca do poder da literatura na formação do sujeito, justamente por ser esse poder um dos motivos que deveria assegurar a presença da mesma nos currículos escolares. É na obra "O direito à literatura", que o autor defende o poder formador da literatura devido ao caráter humanizador que a mesma propicia ao leitor. Segundo ele, humanização através da literatura ocorre

[...] no processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da

vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante. (pág. 249).

É através do contato com a arte literária que o sujeito passa a se reconhecer na experiência humana do outro, a refletir sobre suas questões, diferentes ou semelhantes de aquelas retratadas por meio das obras. Então, "a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas" (pág. 243).

As ideias defendidas por Antonio Candido (1995) que percebem a literatura enquanto instrumento de humanização são reforçadas e retomadas pelo conceito de educação literária elaborada por Tzvetan Todorov em seu ensaio "A literatura em perigo" (2012), quando diz que:

A literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interpretação com os outros e, por isso, nos enriquece perfeitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (pág. 23-24).

Os pensamentos de Todorov reforçam a ideia sobre a importância de se assegurar no espaço escolar o contato com obras literárias de forma que ela seja um espaço de reflexão do sujeito e de sua condição como indivíduo. Assim como na realidade brasileira, Todorov aponta que a literatura é ainda muito utilizada na realidade francesa com fins, somente, de estudo do texto, sem dar relevância ao importante papel que a obra literária tem enquanto possibilidade de descobrimento de novas realidades por parte do leitor, ampliando seus pensamentos e suas verdades, e, ainda, questionando-se e se refazendo enquanto ser humano.

O caráter formador que a literatura estabelecerá em sala de aula se dará a partir das concepções sobre o papel da arte literária que o professor possui, sendo, dessa forma, ele o responsável pela escolha do texto e pela adequação do mesmo ao leitor. Essa seleção deve ser guiada por excelência à qualidade estética, pois, segundo Zilberman (1994), a literatura

atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores. E não

porque estes ainda não alcançaram o status de adultos que merecem uma produção literária menor. (pág. 23)

Dessa forma, para que o texto literário tenha o seu papel formador, enquanto amplia a realidade íntima e social do leitor, o professor não pode, segundo Zilberman, reduzir os possíveis sentidos do texto, limitando-o a observações ditas corretas, mas sim, deve detonar as diversas visões que as obras sugerem, através das percepções individuais. A literatura tem seu espaço assegurado na escola, enquanto instrumento formador, o qual, segundo Regina Zilberman, não se confunde com uma missão pedagógica (ZILBERMAN, 1994). Sobre a LI, a autora ainda nos relata que

Aproveitada em sala de aula na sua natureza ficcional, que aponta um conhecimento de mundo, e não enquanto súdita do ensino de boas maneiras (de se comportar e ser ou de falar e escrever), ela se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional. A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta. (ZILBERMAN, pág. 26)

Segundo as palavras da autora explicitadas acima, a Literatura enquanto arte deve ser explorada em sala de aula de maneira a respeitar a qualidade estética, ou seja, as obras devem ser abordadas em sua especificidade ficcional, preservando, assim, o espaço de reflexão do leitor com a obra, mesmo que isso ocorra de forma inconsciente. A Literatura Infantil supera o caráter meramente pedagógico quando fala do universal, do interesse e das experiências de seu público infantil (ZILBERMAN, 1994).

Para que seja entendida e abordada no contexto escolar dessa forma, o professor precisa ter clareza sobre importância da inclusão da LI nos currículos, a necessidade de desenvolvimento de metodologias que promovam o encontro entre a criança e a obra infantil, e ainda o papel da arte literária na vida do seu leitor, o que guiará suas escolhas por obras e por abordagens que terá em sala de aula.

A presença da Literatura Infantil na escola é fator indispensável para o desenvolvimento da criança em diversos aspectos. Na seção que segue, iremos abordar e discutir questões que vão ao encontro dessa temática, tendo por ponto de partida as particularidades cognitivas e emocionais infantis.

4.3 A Literatura Infantil na Educação Infantil e nas Séries Iniciais

A criança da Educação Infantil e das Séries Iniciais possui pouca vivência de mundo e apoia seu pensamento na imaginação para poder elaborar suas questões e seus anseios. O teórico Lev Vygotsky (2006), autor da abordagem educacional sociointeracionista, dedicou-se ao estudo da gênese social das funções psicológicas superiores, dentre elas, a da imaginação. Segundo o autor,

Los niños pueden hacer todo de todo, decía Goethe, y esta simplicidad, esta espontaneidad de la fantasía infantil, que ya no es libre en la adulto, suele confundirse con la amplitud o la riqueza de la imaginación del niño. Más tarde la creación de la imaginación infantil se diferencia clara y bruscamente de la experiencia del adulto, de lo que se deducía también que el niño vive más en el mundo de la fantasía que en el la realidad. Son también notorios la inexactitud, la deformación de la experiencia real, la afición a los cuentos y narraciones fantásticas características de los niños. (pág. 40)¹¹

De acordo com as palavras do teórico acima descritas, a criança tem menos recursos para imaginar que o adulto, visto que ela apresenta um repertório menor de experiências sócio-culturais. Todavia, de acordo Vygotsky, a imaginação da criança é muito rica, pois a infância é um período em que a fantasia é bastante presente, o que não acontece com o adulto, que possui maior controle sobre essa função psicológica superior.

Nesse sentido, o autor aponta que a imaginação depende das experiências que a criança vai acumulando durante seu desenvolvimento e que, por intermédio dessa faculdade, elas recriam suas vivências e a realidade em que se encontram. As experiências vividas dão o suporte necessário para a construção da imaginação, cruzando percepções, memórias, emoções, criando novos papéis e atuando no plano ficcional. Para Vygotsky, quanto mais ricas forem suas experiências de vida e maior sua possibilidade de inventar e transcender os limites da realidade, mais a criança terá elementos para desenvolver sua capacidade criadora.

Por esse motivo, é necessário propiciar momentos em que a criança possa se expressar verbalmente, momentos de diálogo, para que possa interagir com os demais, facilitando, assim, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da atenção. É através da linguagem que a criança passará a conhecer o mundo, a experimentar situações alheias a sua vivência.

¹¹ As crianças podem fazer tudo de tudo, dizia Goethe, e essa simplicidade, essa espontaneidade da fantasia infantil, que já não é livre no adulto, muitas vezes se confunde com a amplitude ou a riqueza da imaginação da criança. Mais tarde a criação da imaginação infantil se diferencia clara e bruscamente da experiência do adulto, do que se deduz também que a criança vive mais no mundo da fantasia do que na realidade. São também notórias a falta de exatidão, a deformação da experiência real, a afeição pelos contos e narrações fantásticas características das crianças. [tradução nossa]

Por meio da interação com as demais pessoas e com o ambiente que a cerca, a criança consegue direcionar seu pensamento, sequenciar sua fala e organizar seu mundo, tendo consciência do que sente, sabe e pensa. Segundo Vygotsky (2001),

A relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto no qualitativo. Noutros termos, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não paralela e desigual. As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos [...] (pág. 111).

As palavras acima citadas nos revelam que o pensamento e a linguagem se desenvolvem de maneiras distintas, pois a criança vai aprimorando os dois aspectos de formas muito características, que por vezes se completam ou destoam. Logo, através da interação com as pessoas e com o meio, quanto mais a criança desenvolver seu pensamento, melhor organizará sua linguagem, assim como, na medida em que consegue se expressar verbalmente, mais facilidade terá em ordenar seu pensamento.

É nesse contexto que a literatura assume um papel importantíssimo no desenvolvimento da capacidade imaginativa e criadora da criança, pois a partir do contato com histórias, narrativas e poesias, o leitor e o texto estabelecem uma relação aberta, lúdica, subjetiva, que dá espaço para a criação de ideias e de sentimentos. Essa interação é mediada através das experiências dos leitores, que por vezes se assemelham ou se distinguem das retratadas nas obras, e que se enriquecem na medida em que estabelecem a elas novos significados.

A criança encontra, então, alimento e estímulo para sua imaginação, conhecendo melhor a si e experimentando situações que ainda não viveu. Por meio da linguagem simbólica a criança se desenvolve nos aspectos linguístico, intelectual e humano, pois, através do contato com a literatura, a criança elabora melhor seu pensamento, sua linguagem e suas percepções de si e do outro. Por essa razão, a Literatura Infantil, pensada a partir da ótica da criança deve ser reconhecida como fator de alargamento de horizontes, pois, segundo a autora Zilberman (1994), "através do conto de fadas, da reapropriação dos mitos, fábulas e lendas folclóricas, ou do relato de aventuras, o leitor reconhece o contorno dentro do qual está inserido e com o qual compara sucessos e dificuldades" (pág. 24).

Através da Literatura Infantil, comprometida com o interesse do leitor, a criança adquire conhecimento e compreensão sobre o real e experimenta o mundo. Regina Zilberman (1987) relata que a Literatura Infantil cumpre de modo particular esse papel, pois lida com

dois elementos: uma história, "que apresenta, de maneira sistemática, as relações presentes na realidade, que a criança não pode perceber por conta própria" (pág. 13), e a linguagem, "que é o mediador entre a criança e o mundo, de modo que, propiciando, através da leitura, um alargamento do domínio linguístico, a literatura preencherá uma função de conhecimento" (loc. cit). Dessa forma, a Literatura Infantil é espaço de conhecimento, "não porque transmite informações e ensinamentos morais, mas porque pode conceder ao leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades intelectuais" (pág. 14).

Logo, as pessoas que interagem com a criança possuem papel importante à medida que propiciam um encontro da criança com obras de qualidade estética¹². É necessário, portanto, que pais, cuidadores, familiares e professores garantam o contato da criança com histórias que vão ao encontro do mundo infantil, as quais oportunizam o alargamento das experiências, do conhecimento de si e do mundo.

Sendo assim, o tratamento que é dado à questão da fantasia no espaço escolar é determinante para o desenvolvimento das crianças. As características e vivências infantis devem ser percebidas de acordo com suas especificidades e evoluções cognitivas, afetivas e emocionais. O professor, nesse sentido, é um mediador entre a criança e a literatura e deve agir de forma a respeitar e reconhecer na arte literária um fator indispensável para o desenvolvimento da criança, tornando-o mais harmônico e equilibrado possível (Aguilar et al, 2001).

É preciso que o professor tenha claro seu papel de aproximar as crianças, seja da Educação Infantil ou das Séries Iniciais, da arte literária, até mesmo porque, para muitas delas, a sala de aula é o lugar que terão, por excelência, a oportunidade de manusearem os livros. O sucesso do contato prazeroso e desafiador do leitor com as obras literárias se dá mediante a visão que o educador possui acerca da importância da leitura enquanto formadora e emancipadora do sujeito e da riqueza de seu repertório.

A especificidade do público com que trabalha, suas características cognitivas, emocionais e afetivas devem ser o norte para a seleção de obras e para a escolha das metodologias a serem utilizadas em sala de aula. Nesse sentido, há estudos, como os de Richard Bamberger (1991), que apontam para a importância da motivação para a leitura de livros e nos diz que "se o professor responder a essa motivação com material de leitura fácil, emocionante, apropriado ao grupo de idade específico, e desenvolver esse primeiro material

¹² Quando nos referimos a "obras de qualidade estética", estamos falando sobre as manifestações literárias infantis que vão ao encontro das questões da infância, que abordam e problematizam vivências que pertencem à criança, sem se valer da voz adulta para modificar alguma atitude ou comportamento, com fim moralizante.

com livros de dificuldade crescente, as crianças se tornarão bons leitores" (pág. 32). Por isso, o professor deve conhecer seu público e entender e investigar quais são os interesses que possuem, não só para atendê-los, mas também para expandi-los posteriormente.

Alguns autores, inclusive Bamberger¹³, sugerem idades ou fases de leitura, que não são fixas, pois se relacionam com a quantidade e tipos de experiências do leitor. Estudos como esses são importantes para que o professor saiba escolher obras que respeitem o nível de compreensão, de abstração e de interpretação que seus alunos possuem, para que não sejam exigidos significativamente além do que são capazes, podendo, assim, ser motivo de desinteresse do leitor.

Aguiar et al (2001) aponta para possíveis idades de leitura, que podem servir de apoio para o professor quando da escolha de obras. Segundo a autora, a primeira seria a "pré-leitura", caracterizada durante o período pré-escolar e preparatório para a alfabetização, quando a criança está desenvolvendo capacidades e habilidades para a aprendizagem da leitura (desenvolvimento da linguagem oral, construção de símbolos e da relação entre imagem e palavra). Nesse período, as crianças se interessam por histórias curtas, pelas rimas e livros com pouco texto e muitas gravuras, pois permitem a descoberta do sentido muito mais através da linguagem visual do que da verbal. As histórias longas sobre o universo e cotidiano infantil também se fazem presentes.

A segunda idade é a da "leitura compreensiva", relacionada à fase de alfabetização (1ª e 2ª série)¹⁴. Fazem parte dela os mesmos livros anteriores, agora decodificados pela criança, através da leitura silábica e de palavras. É importante garantir nessa fase o contato com livros que estimulem a criatividade, a fantasia e o raciocínio do leitor iniciante. Na terceira fase, intitulada "leitura interpretativa" (da 3ª à 5ª série), os alunos evoluem na interpretação das ideias do texto, tornando sua leitura mais fluente. Eles já são capazes de entender as ideias de espaço, tempo, e possuem mais facilidade para ordenar, enumerar e classificar, o que permite o aprofundamento do texto e leituras mais exigentes. O leitor busca, ainda nesse período, a

¹³ Autor que se baseou nos estágios de desenvolvimento cognitivo, postulados pelo teórico Jean Piaget.

¹⁴ O sistema educacional por séries, mediante as quais as autoras postulam as "idades de leitura", é modificado para o regime de "anos", a partir da aprovação (em janeiro de 2006) do Projeto de lei nº 144/2005. O mesmo estabelece a duração mínima de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (um ano mais cedo do que na realidade do Ensino de 8 anos). Em fevereiro de 2006, o Presidente da República sancionou a lei nº 11.274 que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos. Essa medida foi implantada até 2010 pelos Municípios, Estados e Distrito Federal. Logo, as idades de leitura apontadas pelas autoras podem ser entendidas mediante os comportamentos infantis que apontam.

fantasia para elaborar suas vivências e, aos poucos, esse elemento vai abrindo espaço para dados do cotidiano, através de livros que mesclam fantasia e realidade.¹⁵

Ao perceber esses comportamentos, o professor poderá atentar para a importância de escolher obras e metodologias adequadas às capacidades cognitivas e emocionais do público com que trabalha. Para que isso seja efetivado, esses professores precisam ter recebido essas informações durante sua formação, daí a importância de os currículos contemplarem também essas questões. Além disso, sabemos que muitas obras são excluídas do acervo acessível à criança por possuírem assuntos ditos complexos ou difíceis, como morte, doenças, medo, sexualidade, maldade humana, entre outros, assuntos que, na realidade, fazem parte da experiência humana e com os quais a criança efetivamente se depara.

Toda abordagem da Literatura na EI e nas SI, desde o entendimento sobre as especificidades de seus alunos, até escolha das obras e das metodologias empregadas, passa por entendimentos teóricos que o professor possui. Um dos mais importantes conceitos nesse âmbito é o do *letramento literário*, pensado por Graça Paulino e Rildo Cosson (2009). No texto “Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola”, os autores abordam a polissemia do termo *letramento*, modificado ao longo dos séculos. Segundo os autores, o conceito de letramento deixa de ser uma concepção apenas ligada à habilidade de ler e escrever para ser ampliado e contemplar um conjunto de práticas sociais geradas e construídas por processos sociais que envolvem a leitura e a escrita. Segundo esses teóricos, o letramento literário diz respeito ao "processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos"¹⁶ e, por sua vez, enquanto processo, é "um estado permanente de transformação, uma ação continuada"¹⁷. Conforme Paulino e Cosson (2009), dá-se por meio de práticas sociais de leitura e de escrita envolvendo a leitura literária de diversos gêneros textuais. Através desse contato com o texto literário, o leitor tem a possibilidade de (re)conhecer o outro e (des)construir de sua identidade. Segundo os autores,

A experiência literária amplia e fortalece esse processo ao oferecer múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento e reordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes, até mais intensa do que o vivido. (PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. 2009, pág. 69-70)

¹⁵ Demos prioridade por exemplificar três das cinco idades de leitura postuladas pela autora, pois são as que compreendem o público atendido pelos professores formados no Curso Normal (Educação Infantil e Séries Iniciais - 1º ano a 5º ano).

¹⁶ PAULINO; COSSON, 2009, pág. 67.

¹⁷ Idem, loc. cit.

Os autores apontam nessa passagem que o contato com a literatura é importante para o leitor, pois o auxilia a refletir sobre suas questões e sentimentos, logo o contato com diferentes gêneros literários é importante durante todos os níveis escolares (PAULINO; COSSON, 2009), daí ser fundamental refletir sobre o tema da *formação de leitores*, termo postulado por Graça Paulino e Marta Pinheiro (2004) no texto "Ler e entender: entre a alfabetização e o letramento". As autoras relatam que

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas, de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação da linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (pág. 56).

Os caminhos para a formação de leitores devem ser percorridos ainda na infância, para que o universo literário cumpra seu papel no desenvolvimento do sujeito, enquanto espaço de (re)conhecimento de si e do mundo, bem como ser fator de humanização. Nesse sentido, o professor deve propiciar momentos de visita às bibliotecas, contato dos alunos com obras literárias de qualidade estética, além de explorar adequadamente os textos literários, chamando a atenção para os sentidos da obra, para as relações entre o escrito e as ilustrações e para os contextos de mundo expressos na narrativa. Ademais, a partir do diálogo, o docente pode inferir os sentidos, impressões e relações que os leitores podem ter percebido quando leram ou escutaram histórias.

Sabemos que, muitas vezes, o professor reproduz em seu fazer docente as concepções a que teve acesso durante sua formação profissional. Logo, é essencial que o futuro docente receba formação e reflita sobre a importância da Literatura Infantil para os diferentes níveis educacionais, sobre seu papel enquanto mediador da relação livro-criança e sobre o que esses aspectos influenciam em sua postura positiva como leitor.

Nossa pesquisa se deu, justamente, no sentido de reconhecer e analisar a inserção da disciplina de Literatura Infantil nos Cursos Normais, a fim de que possamos refletir sobre as diferentes visões atribuídas a esse saber no contexto de formação de professores que atuarão na Educação Infantil e nas Séries Iniciais.

5 A PESQUISA

A presente pesquisa surgiu da necessidade observada por nós em se reconhecer a atual realidade do ensino da Literatura Infantil nos cursos de formação de professores, visto que a presença dessa manifestação artística se dá, muitas vezes, de forma equivocada, atendendo predominantemente aos aspectos pedagógicos em detrimento dos estéticos, os quais atestam seu valor enquanto arte. Por isso, procuramos nessa pesquisa analisar a inserção da disciplina de Literatura Infantil nos Cursos Normais da região da fronteira sul do Rio Grande do Sul, através de um olhar sobre os documentos que regem a disciplina e do reconhecimento dos discursos dos profissionais por ela responsáveis, os professores.

Por meio da análise dos currículos e dos programas¹⁸ ou planos de estudo dos docentes à luz dos pressupostos de Michael Apple (1982), procuramos perceber quais são os pressupostos teórico-filosóficos do currículo de Literatura Infantil nesses cursos e, dessa forma, identificar quais saberes sobre essa área os currículos e os planos de estudo contemplam. Além disso, por meio de uma análise comparativa entre os documentos obtidos nas escolas em questão, buscamos reconhecer se há uma preocupação ou não com a formação leitora dos alunos.

Ademais, a partir de todos os materiais da pesquisa (currículos, programas e entrevistas), buscamos discutir quais são as percepções sobre a LI nesses cursos, ou seja, se ela atende aos aspectos pedagógicos ou aos estéticos. Em especial, por meio das entrevistas¹⁹ com os professores visamos analisar em que medida eles reconhecem o papel da LI na formação leitora e no desenvolvimento da própria criança.

5.1 *Corpus*

Inicialmente, nosso campo de pesquisa compreendeu dezoito escolas de Cursos Normais da região fronteira-sul do Rio Grande do Sul, englobando, então, as escolas: Instituto Estadual de Educação Aimone Soares Carriconde (Arroio Grande), Instituto Estadual de Educação Ponche Verde (Piratini), Instituto Estadual de Educação Espírito Santo (Jaguarão), Instituto Estadual de Educação São João Batista (Herval), Instituto Estadual de Educação Dr. Walter Thofehrn (São Lourenço do Sul), Instituto Estadual de Educação Assis Brasil

¹⁸ Os currículos e os planos de ensino foram transcritos tal e qual os documentos. Os mesmos se encontram nos anexos A, B e C.

¹⁹ A partir das perguntas das entrevistas, elencamos os principais pontos e os descrevemos. As mesmas se encontram no anexo D.

(Pelotas), Instituto Estadual de Educação José Bernabé de Souza (Cerrito), Escola Estadual de Educação Básica Justino Costa Quintana (Bagé), Instituto Estadual de Educação Dinarte Ribeiro (Caçapava do Sul), Instituto Estadual de Educação Bernardino Ângelo (Dom Pedrito), Instituto Estadual de Educação Dr. Bulcão (Lavras do Sul), Instituto Estadual de Educação São José (São José), Instituto Estadual de Educação Juvenal Miller (Rio Grande), Instituto Estadual de Educação Dr. Carlos Vidal de Oliveira e Instituto Estadual de Educação Prof^o Liberato Salzano Vieira da Cunha (Santana do Livramento), Instituto Estadual de Educação Deputado Ruy Ramos (Rosário do Sul), Instituto Estadual de Educação Prof^o Diehl (Quaraí), e Instituto Estadual de Educação Menna Barreto (São Gabriel). Todas as escolas foram contatadas, em um primeiro momento, via e-mail, porém, visto que somente duas delas nos responderam, decidimos entrar em contato via telefone.

Após as tentativas de contato, tivemos uma redução de *corpus*, pois as escolas de Arroio Grande e de Jaguarão não possuem mais o Curso Normal em funcionamento. Além disso, a diminuição do número de escolas da pesquisa se deu por diferentes motivos: em nenhum momento conseguimos estabelecer comunicação com a escola Piratini (nem por e-mail, nem por telefone); as escolas de Herval, de Rio Grande e de Quaraí se disponibilizaram em responder a pesquisa e enviar os documentos via e-mail, mas, no período de agosto a dezembro, nunca o fizeram, por motivos desconhecidos; a escola de Dom Pedrito solicitou que entrássemos em contato via Facebook²⁰, mas, da mesma forma, não obtivemos nenhuma resposta; a escola de São José do Norte argumentou que possui a disciplina no primeiro ano, mas que não teria professor para participar da pesquisa, pois o instituto está atendendo apenas duas alunas no segundo ano.

O *corpus* definitivo de nosso trabalho é composto, portanto, de dez escolas, das quais foram obtidas as informações que julgamos significativas e suficientes para as análises e reflexões que faremos no trabalho. Nossas fontes de pesquisa são os currículos, presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP), e os programas da disciplina de Literatura Infantil. Contamos também com um instrumento de pesquisa que são as entrevistas realizadas com os professores responsáveis pela docência da disciplina em questão.

O viés quantitativo de nossa pesquisa se dá através do levantamento e da análise de semelhanças, de repetições e de diferenças encontradas entre os instrumentos pesquisados. O viés qualitativo contempla a análise e discussão das escolhas e dados constantes nos instrumentos da pesquisa, tendo por base as ideias de Ginzburg (1989) acerca de *paradigma*

²⁰ Apesar de essa escolha nos causar certo incômodo, pois a rede social tem caráter muito pessoal.

indiciário, pois nosso olhar esteve atento aos sinais, indícios e discursos que nos permitiram captar informações implícitas e registrá-las para comparações e complementações.

Através dessa metodologia, conseguimos obter dados para analisarmos a inserção da disciplina de Literatura Infantil nos Cursos Normais da região, bem como os pressupostos que a regem, considerando a formação dos futuros professores da área. Os objetivos traçados, os resultados alcançados e a discussão sobre todos os materiais compreendidos na pesquisa serão explicitados nos itens que seguem.

5.2 Os currículos e os programas das disciplinas dos Cursos Normais pesquisados

Para investigarmos a inserção da disciplina de LI, foi preciso analisar os currículos (planos de trabalho) e os programas (planos de ensino) elaborados pelos professores encarregados da mesma. Dessa forma, obtivemos informações que nos permitem caracterizar os diversos aspectos do saber literário infantil que os professores julgam necessários aos alunos/futuros professores.

Através desses documentos, buscamos perceber quais são os saberes da LI que os cursos contemplam, bem como analisar se esses aspectos contemplam, em sua maioria, a parte teórica ou a parte metodológica da arte literária destinada à infância. No que diz respeito ao aporte teórico, procuramos identificar se os currículos e os programas abordam o histórico e a peculiaridade estética que assegura a existência do gênero literário infantil. Ademais, focamos na importância que os documentos agregam ao conhecimento do acervo literário infantil por parte dos futuros professores, como também, na preocupação dos cursos com a formação leitora desses alunos.

Além desses aspectos, analisamos como se dá a abordagem de metodologias que os alunos utilizarão em suas atuações e se essas escolhas estão em concordância com a necessidade de se assegurar o contato adequado com a literatura infantil, ou seja, se respeita seu caráter estético.

No próximo item, abordaremos, então, a descrição e a análise dos dados obtidos através de nossas fontes de pesquisa.

5.2.1 Descrição e tabulação de dados

Analisar os currículos e os programas das disciplinas que abordam o saber da LI nos proporcionou um encontro com diferentes concepções e escolhas de sujeitos que percorreram caminhadas distintas durante suas formações docentes. Concepções essas que tiveram durante sua formação (seja através dos Cursos Normais, graduações, especializações ou cursos de aperfeiçoamento) e que apontam caminhos na sua atuação em sala de aula, e, neste caso, nas disciplinas que abrangem a LI nos Cursos Normais.

Dentre as dez escolas da pesquisa, foram analisadas 11 disciplinas²¹, das quais cinco (5) são de "Didática da Linguagem", quatro (4) de "Literatura" e apenas duas (2) de "Literatura Infantil". Esse primeiro dado já nos aponta que a LI possui um espaço reduzido, pois a maioria dessas escolas não possui esse saber disciplinarizado de forma independente de outros componentes curriculares. Levando em conta essa questão, procuramos guiar nossa análise em três categorias, conforme as disciplinas que os cursos possuem, para que pudessemos perceber quais aspectos da LI são priorizados em cada uma delas.

Em cada uma das três categorias, analisaremos, nos currículos e nos programas, os seguintes itens: carga horária (CH), ementa, objetivos (geral e específicos), conteúdos, metodologia, recursos, avaliação e bibliografia.

Por meio da análise dos currículos e dos programas das disciplinas de Didática da Linguagem, percebemos que, de cinco (5) escolas, três (3) não possuem o currículo da disciplina integrado ao PPP; por outro lado, todas elas nos forneceram o programa/plano de ensino da disciplina. Logo, ficam as perguntas: por que essas disciplinas não possuem os currículos discriminados? Será isso um fator para a falta de segurança do professor frente à legitimidade da disciplina que ministra? De uma certa forma, já há um indício do apagamento deste conhecimento na formação desses futuros professores.

No que diz respeito à carga horária da disciplina, os dois currículos apontaram essa informação: um (1) deles possui 150h (teóricas) e 80h (práticas); o outro (1) possui 80h (teóricas)²². Os cinco (5) planos de ensino apontaram que: um (1) possui 60h teóricas e 60h práticas (não especificando o ano); um (1) possui 80h no 3º ano do curso; um (1) possui a

²¹ Apesar de o *corpus* conter dez escolas, no Instituto Estadual de Educação Menna Barreto, de São Gabriel, foram entrevistadas as professoras das disciplinas de Literatura e de Didática da Linguagem, pois, conforme relatos da supervisora do Curso Normal, as duas disciplinas contemplam a LI. Dessa forma, realizamos as duas entrevistas de forma a obtermos um quadro geral do trabalho desse curso em relação a literatura infantil.

²² Essas informações dizem respeito da CH ao longo do curso.

disciplina no 2º ano e outro (1), no 3º ano (não especificando a carga horária); e um (1) não possui essa informação.

Ao observarmos a ementa da disciplina, aspecto apresentado pelos dois (2) currículos e por um (1) programa, percebemos que nos dois currículos, aparecem questões referentes à alfabetização e letramento, ao "universo linguístico da criança", à importância do senso crítico, da análise e da reflexão, às "diversas formas de linguagem, códigos e tecnologias"; em um (1) dos currículos constam assuntos como "gêneros e estilos literários", "organização simbólica da cultura" e "gosto, prazer, curiosidade, imaginação, criatividade em relação à leitura e ao conhecimento do mundo literário infantil". Já o programa que apresenta a ementa elenca aspectos como: "diversas formas de linguagem, códigos e tecnologias", "processos de alfabetização e letramento", bem como a importância do senso crítico, da análise e da reflexão. Através desses dados, observamos que o foco da disciplina de Didática da Linguagem está nas questões da alfabetização, do letramento e do desenvolvimento da linguagem na criança. Por outro lado, quando a LI aparece, ela é vista através de seus gêneros e pensada por meio de aspectos comportamentais e/ou cognitivos.

No que diz respeito aos objetivos, são apontados por um (1) dos currículos ações como: caracterizar teorias da aprendizagem - Empirismo, Inatismo, Construtivismo-interacionista; reconhecer os níveis da psicogênese escrita e propor sugestões de atividades para cada um deles; repensar práticas de alfabetização - ambiente, produção textual, material didático; "reconhecer o papel do jogo na construção do saber"; selecionar objetivos, conteúdos, metodologias e critérios de avaliação para o ensino da LP nas SI; "conhecer usos e formas da linguagem oral e escrita"; e "distinguir a importância da especificidade do texto literário no cotidiano de sala de aula". Em outro (1) currículo, estão elencados objetivos como: incentivar a expressão oral e escrita (boa pontuação, concordância); orientar o estudo da gramática; selecionar metodologias para o ensino da LP; realizar planejamentos de acordo com unidades temáticas; caracterizar a avaliação na Educação Infantil; caracterizar estilos e estruturas da LI e identificar tipos de literatura. Percebemos, então, que os objetivos dos currículos traduzem uma maior preocupação com questões da aprendizagem da LP, no que tange à alfabetização, ao letramento, aos registros orais e escritos, do que com aspectos da literatura infantil. As questões do currículo servem como base para a criação dos planos de ensino e, de alguma forma, fazem-se presentes nesses documentos.

Logo, nos cinco (5) planos de ensino da disciplina de Didática da Linguagem, aparecem objetivos (somados aos já registrados nos dois currículos), como: desenvolver

planos de trabalho, projetos e atividades práticas para a Educação Infantil; "distinguir a importância da do texto literário no cotidiano de sala de aula "; "diferenciar gêneros e estilos literários"; "identificar e reconhecer a LI"; e "proporcionar gosto, prazer, imaginação, em relação ao mundo literário infantil" (cada aspecto registrado uma vez por diferentes programas). Percebemos, dessa forma, que os objetivos encontrados nos planos de ensino estão, também, dirigidos especialmente às questões da alfabetização, e, além disso, focam nas questões metodológicas e práticas. A LI apareceu somente nos objetivos de três (3) programas, e, mesmo assim, através de registros que não especificam a abordagem desse saber, ficando um discurso generalista.

Em relação aos conteúdos, apenas em um currículo encontramos essa categoria, mas intitulada "Conhecimento". Nela estão destacados itens referentes à Língua Portuguesa (LP) e seu tratamento didático (leitura - oral e silenciosa, interpretação de texto, gramática, redação, ortografia e literatura, métodos, técnicas e recursos). A respeito da LI, aparecem os seguintes pontos: "Literatura Infantil e seus caminhos", "Arte literária ou pedagógica", "Literatura Infantil: gênero ou forma?" e "Histórias em quadrinhos". Se, por um lado, esse fato reafirma a ênfase nos conteúdos e metodologias do ensino de LP, por outro, pode ser um indício de que nesse curso são trabalhados aspectos da LI, como a diferença entre a qualidade estética e a pedagógica, a especificidade do gênero. Porém, não fica claro para nós se a expressão "seus caminhos" está ligada ao histórico ou aos gêneros da LI, como as histórias em quadrinhos citadas.

Dos cinco (5) planos de ensino, quatro (4) possuem a categoria "conteúdos". Nela aparecem os itens: métodos e processos de alfabetização e letramento; linguagem da criança; psicogênese da língua escrita; oralidade; ortografia (todos aspectos apareceram duas vezes); produção, leitura e interpretação de texto; gramática; jogos pedagógicos; escrita (história e distúrbios); práticas na EI e nas SI; habilidades psicomotoras; ambiente da EI; e, finalmente, gêneros e estilos literários (todos aspectos foram elencados uma vez). A LI aparece em três (3) planos de ensino, duas vezes denominada "Literatura Infantil" e outra vez "mundo literário infantil". Nos planos de ensino percebemos que as questões práticas e metodológicas ganham vez, até mesmo aparecendo como um conteúdo discriminado. Além disso, a ênfase continua nos processos de alfabetização e letramento, seja na fase pré-escolar ou nos anos iniciais. A LI aparece em três planos de ensino, o que quantitativamente é um dado significativo; por outro lado, qualitativamente, não sabemos quais aspectos são contemplados: é o histórico? O estatuto? As obras? Os autores? Ademais, um dos planos de ensino cita os "gêneros e estilos

literários", mas fica a pergunta: é da Literatura Brasileira²³? Quais são os gêneros e estilos abordados? Por que são abordados nesse curso?

Esses conteúdos serão abordados através de diferentes metodologias, aspecto que também observamos nos documentos. Nos dois (2) currículos, não há registro desse item, já essa categoria aparece em dois (2) planos de ensino, também descrita como "estratégias". São elencadas, então, as seguintes metodologias: pesquisa a livros (citado duas vezes); pesquisa de campo, práticas, pesquisa na internet, atividades teórico-práticas, aulas expositivas, trabalhos e construção de coletânea com melhores contos, textos, fábulas (a critério dos alunos). Vemos, então, que as disciplinas se valem de diferentes metodologias para alcançar os objetivos e conteúdos propostos. O que nos chama atenção é a questão da coletânea citada por um curso, que nos leva às seguintes interrogações: em quais critérios os alunos se baseiam para a escolha dos textos? São critérios que vão ao encontro das questões pedagógicas ou estéticas da LI? Esses textos dizem respeito somente a LI? São critérios que atendem à especificidade do texto literário infantil? Quais são as fontes desses textos? Os alunos têm acesso às obras na íntegra? Eles realizam a leitura desses textos? De que forma?

A metodologia, os conteúdos e os objetivos das disciplinas, como sabemos, dão o norte para a escolha dos recursos didáticos que o professor utilizará. Porém, não encontramos esse registro em nenhum dos documentos analisados, nem nos currículos, nem nos planos de estudo das disciplinas de Didática da Linguagem.

Por outro lado, dos dois (2) currículos da disciplina, o item "avaliação" aparece em apenas um (1) deles, e aponta que a mesma se dá de forma diagnóstica, formativa, contínua e cumulativa e que, além disso, contará com parecer descritivo através dos conceitos: "CSA - Construção Satisfatória da Aprendizagem, CPA - Construção Parcial da Aprendizagem, CRA - Construção Restrita da Aprendizagem". Dos cinco (5) planos de estudos, três (3) deles apresentam o item, elencando os seguintes instrumentos: trabalhos individuais ou em grupos; participação (ambos citados pelos três); prova escrita; interação com os colegas (ambos citados por dois); práticas; autoavaliação; seminários; entrevistas; conceitos CSA, CPA e CRA (todos instrumentos citados uma vez). A partir desses dados, notamos que o Curso Normal é um espaço onde se priorizam avaliações de diversas naturezas, favorecendo, desse modo, que o aluno reflita sobre esse aspecto em sua atuação, ainda mais no que diz respeito ao saber da LI.

²³ Também referida neste trabalho como "LB".

O aporte teórico do professor diz muito sobre suas concepções e sua prática docente. Nos documentos das disciplinas de Didática da Linguagem, esse item se fez presente discriminado como "bibliografia" ou "referências". Dos dois (2) currículos, um (1) apresentou esse item e elencou dois (2) livros sobre o ensino de LP; um (1) sobre a LI; e um (1) literário, "Fábulas de Esopo". Por outro lado, dos cinco (5) planos de ensino, um apresentou dois (2) sites com conteúdo de alfabetização, bem como um (1) livro referente à Didática da Linguagem e outro (1), à alfabetização (prática e teoria). Esses dados reafirmam, mais uma vez, que a disciplina de Didática da Linguagem está mais voltada para questões referentes à alfabetização e ao ensino de LP, do que aos aspectos sobre a LI. Além disso, a obra literária apresentada faz parte do cânone da LI (Fábulas de Esopo) e a obra teórica sobre o gênero diz respeito à LI numa perspectiva muito ligada à educação.

Por meio de todos os itens analisados nos currículos e nos planos de estudo da disciplina de Didática da Linguagem, podemos afirmar que a LI possui espaço restrito nesse componente curricular, pois cabe ao mesmo focar aspectos que dizem respeito à alfabetização, ao letramento, aos aspectos da leitura e da escrita e das metodologias que os envolvem, aspectos que também devem estar contemplados na formação desse professor. É provável, então, que a LI seja vista através dessa disciplina muito mais atrelada à educação do que à arte.

Tendo em vista isso, procuramos analisar como se dá a inserção da LI nos cursos que possuem esse saber "diluído"²⁴ na disciplina de Literatura. Por meio da análise dos currículos e dos programas das disciplinas de Literatura, percebemos que as quatro (4) escolas possuem os currículos da disciplina discriminados no PPP, porém o mesmo não acontece em relação aos programas/planos de ensino. Três (3) professoras nos forneceram os documentos devidamente oficializados pela escola (digitados, revisados) e uma (1) nos mostrou seu programa escrito em um caderno. Esse fato nos leva a pensar sobre a real importância que é dada aos documentos escolares. Será que não há uma organização da escola em relação aos documentos? Por que isso não acontece? Quais as consequências disso no fazer docente?

No que diz respeito à carga horária da disciplina, três (3) currículos apontaram essa informação: um (1) deles possui 120h (distribuídas igualmente nos três anos do curso), outro (1), 100h e outro (1), 90h. Dois (2) planos de ensino apontaram que: um (1) possui 40h (no 1º ano do curso) e outro (1) também (não especificando o ano), destinada, especificamente, para

²⁴ Termo que foi utilizado por uma das professoras das disciplinas de Literatura e que consegue traduzir o espaço que a LI possui na mesma. Dessa forma, também iremos nos valer desse termo em nossas discussões.

a Literatura Infantil²⁵. Nesse sentido, percebemos que, mesmo havendo 1 hora semanal da disciplina de Literatura, um dos cursos sentiu a necessidade de abordar os aspectos da LI.

Ao observarmos a ementa da disciplina, aspecto apresentado por todos os (4) currículos e por um (1) programa, percebemos que, nos currículos, aparecem questões da Literatura referentes a três razões: uma (1) vincula a Literatura a aspectos como imaginação, emoção, pensamento e sentimento; outra (1), à relação do homem com o mundo e seu semelhante, para que possa refletir sobre a vida, problematizar e questionar a realidade e organizar a convivência social, e duas (2) relacionam a Literatura aos gêneros literários produzidos em diferentes realidades e períodos da LB (sistemas socio-econômico-culturais). Esses dados nos apontam que a Literatura é vista nesses cursos ora vinculada aos aspectos pessoais, cognitivos, ora às questões da relação do homem com o mundo, o que nos remete às ideias de Candido (1995) e Todorov (2012). Ademais, ela pode ser vista como produção cultural de determinada sociedade e período histórico, o que de fato é. Porém, essa questão pode ser tratada pelo viés da periodização da Literatura, sem fazer sentido ao aluno, o que nos leva a refletir sobre a *escolarização adequada da literatura*, proposta por Magda Soares (1999). Além dos aspectos já levantados, notamos que a LI não está contemplada no item "ementa" de nenhum dos documentos da disciplina de Literatura.

Além da ementa das disciplinas, nosso olhar esteve voltado aos objetivos expressados nos documentos. Todos os (4) currículos apresentaram esse item e elencaram: reconhecer a contribuição da cultura afro-brasileira e indígena para a formação do país (citado pelos 4); conhecer a Literatura Brasileira - histórico, características, períodos (citado por três). Além desses são citados, uma vez, os objetivos: aprender o conceito de Literatura e de linguagem literária; identificar as funções e figuras de linguagem; exercitar pensamento e expressão (oral, escrita, corporal) através da Literatura, com direcionamento para a LI; introduzir a LI para "aguçar a magia dos sentidos"; ler e interpretar obras da LI (citando cânones brasileiros e internacionais); e ler textos infantis e compará-los aos clássicos (intertextualidade através do gênero). Percebemos, então, que, nos currículos, é contemplado um objetivo muito específico, o de se incluir as questões culturais e históricas dos afro-brasileiros e indígenas, fato que

²⁵ Conforme relatos da professora da escola G, devido à falta da disciplina específica de LI, ela aborda em uma metade do ano letivo a "Literatura", e na outra, a "Literatura Infantil". Tivemos acesso ao currículo da Literatura e ao plano de ensino específico de LI.

demonstra a preocupação dos cursos com a adequação às propostas das diretrizes curriculares²⁶.

Ademais, notamos que a Literatura é abordada, na maioria das disciplinas, sob o ponto de vista da periodização, do historicismo, ou ainda, da conceituação, de definições, como das "funções e figuras de linguagem". Esses conhecimentos devem fazer parte do aporte teórico dos alunos sobre a Literatura, mas será que há nessas disciplinas o espaço para a leitura, discussão, reflexão sobre as questões do leitor frente ao que foi lido? O leitor consegue perceber naqueles textos distantes temporalmente a experiência humana que é similar ou não a sua? Há, nesse sentido, uma preocupação com a formação leitora dos alunos/futuros professores, pelo menos na prática?

As questões da LI são abordadas somente em dois (2) dos quatro currículos da disciplina de Literatura. Percebemos, através de um deles, que arte literária é vista por meio da leitura de obras canônicas brasileiras e internacionais e a comparação das mesmas com obras atuais, o que, de fato, é válido, pois permite que o futuro professor possua um acervo significativo de obras de LI. Porém, não reconhecemos nesse documento quais obras contemporâneas são abordadas. Além disso, nesse currículo, a LI aparece atrelada à função de "aguçar a magia dos sentidos", o que nos leva a pensar em que discussões são feitas sobre esse assunto. É contemplada a questão da imaginação na criança e do porquê dessa faculdade para seu desenvolvimento? O que na LI permite que a criança exerça sua imaginação e seus sentidos? Por outro lado, no segundo currículo que a LI aparece, é somente mencionado que se dará direcionamento a ela a partir do estudo da Literatura. Ou seja, metade dos currículos da disciplina de Literatura (2) não expõe objetivos sobre a LI e, quando eles aparecem (em 2), apenas um (1) consegue esclarecer o que pretende abordar, embora se utilize de expressões comuns no discurso escolar ("aguçar a magia dos sentidos"), as quais não sabemos em que medida são compreendidas.

O item "objetivos" aparece somente em dois (2) planos de ensino, através dos quais podemos observar que um (1) deles possui foco no ensino da Literatura (definições - Literatura, funções e figuras de linguagem, periodização, relação com cultura, arte e história), e, além disso, aborda a importância da LI para o desenvolvimento da criança e as questões das culturas afro-brasileira e indígena. Outro (1) possui foco na LI²⁷ e seus objetivos são: compreender o histórico da LI; reconhecer: a "potencialidade do texto de LI" (de acordo com

²⁶ Em 10 março de 2008, foi sancionada a Lei Nº 11.645, a qual altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada, anteriormente, pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

²⁷ Plano de ensino referido na nota de rodapé nº. 22.

público, faixa etária, interesses), as "intersecções" da LI com outros sistemas discursivos, e os aspectos que "subjazem a circulação" da LI na escola e na sociedade; valorizar: o papel do professor enquanto "disseminador" da LI, o texto literário como "facilitador da aprendizagem da LP", a presença do leitor em potencial; e exercitar a criação de projetos de ensino para a LP e demais disciplinas, utilizando o texto literário.

Através desses dados, percebemos que, como a LI é abordada em um dos cursos, separadamente (durante meio ano letivo), seus objetivos compreenderam mais aspectos da LI do que o da disciplina de Literatura, que se atém a questões do ensino tradicional, historicista (já discutido anteriormente). Porém, alguns desses objetivos não deixam claro qual abordagem de LI a disciplina terá, por exemplo: o termo "potencialidades" diz respeito às características das fases de leitura de LI? As "intersecções" da LI se referem ao aparecimento de demais gêneros literários em suas obras? Os "aspectos que subjazem a circulação" da LI na escola e na sociedade se reportam a quê? Ao aspecto pedagógico ou ao estético, aquele que degrada ou este que assegura a existência do gênero? E, ainda, na disciplina de LI desse curso, os alunos refletem sobre a necessidade de respeitar a especificidade estética do texto literário, quando abordado junto a outras matérias ou dentro de projetos? Ou o texto fica restrito ao aspecto pedagógico? Dessa forma, notamos que a disciplina discute questões importantes e necessárias sobre a LI, porém é provável que a mesma dê ênfase aos aspectos educacionais por apresentar objetivos de significados tão amplos.

Os objetivos possuem relação com os conteúdos propostos nas disciplinas de Literatura e poderão reafirmar dados já expostos pelos mesmos. Ao analisarmos os quatro currículos de Literatura, percebemos que apenas um (1) possui o item "conteúdos" e contempla conceitos (Literatura, versificação, funções e figuras de linguagem), bem como os gêneros e as escolas literárias. Além disso, sobre a LI, aparece o elemento "obras infantis". Nos planos de ensino, apenas um (1)²⁸ refere "conteúdos", discriminando, justamente, o da Literatura Infantil, que se desdobra do currículo da Literatura. Nele estão contemplados o histórico da LI, a produção no meio escolar e sócio-cultural, as modalidades originais (lendas, mitos, contos), a adaptação de textos clássicos infantis, o leitor e os fatores da produção (gênero, faixa etária, interesses), a LI e temas cotidianos e a ilustração no texto infantil.

Percebemos, então, que a disciplina de Literatura envolve uma abordagem historicista, tradicional, espaço em que, dificilmente, são formados leitores. No plano de ensino de LI, todos os aspectos mencionados são relevantes, apesar de não estar especificado se

²⁸ O plano de ensino em questão não se refere ao currículo da Literatura citado na análise dos conteúdos.

contemplam, no item "a produção no meio escolar e sócio-cultural", a reflexão sobre os aspectos pedagógicos e/ou estéticos da LI, uma das questões essenciais para se assegurar a existência do gênero e seu tratamento adequado no espaço escolar. Além disso, não é feita referência às obras contemporâneas, as quais deveriam pertencer ao repertório de leitura do futuro professor.

Os itens discutidos anteriormente influenciam as escolhas metodológicas expressas nos documentos. Ao observarmos a aba "metodologia/procedimento", notamos que em nenhum dos currículos o mesmo se encontra; já nos planos de ensino, o item aparece em dois (2) deles. Uma (1) disciplina utiliza como metodologias a leitura, compreensão e interpretação; a elaboração de conceitos; a contextualização; as pesquisas e resumos; o uso do dicionário; as técnicas e atividades práticas; e os debates e palestras. Outra (1) - a disciplina de LI, advinda do currículo de Literatura - utiliza metodologias como aulas expositivas; leituras orientadas de textos infantis, permitindo ao aluno a discussão de problemas atuais; e acompanhamento a filmes e conferências. Por meio desses dados, percebemos que há pouco registro nos documentos sobre a metodologia utilizada. Quando existe esse dado na Literatura, ele está associado à atividade de leitura e interpretação, à formulação de conceitos, à busca dos alunos por informações, mas também à parte prática e técnica. Já na Literatura Infantil, aparecem dados referentes à exposição teórica, mas também ao espaço de reflexão do futuro professor frente aos textos de LI lidos por eles. Logo, ficam as questões: quais aspectos das obras são discutidos? Quais obras são lidas? Quem as escolhe? Através de quais critérios?

Os recursos utilizados pelas disciplinas de Literatura também foram analisados nos documentos. Nos currículos, os recursos não estão discriminados, porém dois (2) planos de ensino possuem esse item. Um deles aponta para "livro texto", livros literários, dicionário, material de uso diário, vídeos; o outro (1) apresenta o item junto com a categoria metodologia, apontando para filmes, conferências e textos infantis. Através dessas informações, notamos que em um dos documentos aparecem diferentes materiais, inclusive livros literários e "livro texto", dado que nos leva a pensar a qual tipo o termo "texto" se refere: são livros didáticos? De teoria? Quais? Além disso, quais livros literários são utilizados? São de LI ou de literatura adulta? São cânones ou contemporâneos? São discutidos juntamente com os alunos? A disciplina de LI (desdobrada do currículo de Literatura), por outro lado, faz menção a "textos infantis", o que, novamente, nos faz refletir sobre os critérios dessas escolhas.

Sobre os processos de avaliação, os currículos da disciplina de Literatura não trazem nenhuma informação. Já dos quatro (4) planos de estudo, dois (2) apresentam a informação

(os mesmos que mencionavam o item "recursos"). Em um (1) deles são elencados critérios referentes ao comportamento (responsabilidade, interesse, participação, respeito às normas da escola), às habilidades de expressão (oral e escrita); à forma de avaliação (diária, coletiva, autoavaliação); e aos instrumentos (produção textual e ficha de leitura). Por outro lado, em um (1) plano de ensino, a avaliação se refere à assiduidade, postura ética, participação em discussões de trabalhos em grupo, além dos instrumentos "trabalho individual" e "provas subjetivas". Percebemos que há duas posturas bastante diferentes nessas duas disciplinas quanto à avaliação de Literatura. Uma delas cita um instrumento já muito discutido no meio acadêmico, a ficha de leitura, que limita a leitura literária e seu espaço de questionamento, de reflexão, de discussão sobre as mais diversas questões que a obra abarca, o que vai contra as atividades que fomentam a formação de leitores e a ideia do letramento literário. Por outro lado, a outra disciplina se utiliza de instrumentos que, talvez, garantam a expressão do aluno por ser "subjetiva"; porém, pela falta de nomes de obras literárias destacadas no documento, acreditamos que essa avaliação se dê, somente, no âmbito teórico e não no literário, que, por sua vez, entraria como instrumento para a formação de leitores.

As referências bibliográficas de um documento educacional dizem muito sobre a abordagem que se faz em determinada disciplina. Nos documentos das disciplinas, dos quatro (4) currículos, nenhum apontou a bibliografia base; já nos (4) planos de ensino, apenas um (1) o faz, justamente o da disciplina que especifica a LI durante meio ano letivo. Nesse documento, são referidos dois livros sobre LI: um de Marisa Lajolo e Regina Zilberman, intitulado "Literatura infantil brasileira: história e histórias", e outro de Nelly Novaes Coelho, denominado "A Literatura infantil". Desse modo, percebemos que o item "bibliografia" não consta em grande parte dos documentos; de oito (8), somando-se currículos e planos de ensino, apenas um (1) plano fez essa distinção, apontando obras bastante válidas para a reflexão sobre a LI, apesar de a teórica Nelly Novaes Coelho apresentar uma abordagem muito voltada à educação.

Por meio de todos os itens analisados nos currículos e nos planos de estudo da disciplina de Literatura, podemos afirmar que a LI possui espaço um pouco maior em relação ao que vimos na disciplina de Didática da Linguagem. Isso acontece porque o grande foco da disciplina está numa abordagem, de certo modo tradicional, focada nos períodos literários, em definições e em assuntos que, recentemente, foram inseridos nos currículos educacionais, como o estudo das culturas afro-brasileira e indígena. A LI fica voltada para o estudo de obras canônicas e, quando aparece de forma mais específica, surge através de sentenças muito

amplas nos documentos, de modo que não sabemos até que ponto se tem o entendimento sobre o estatuto, o histórico, a especificidade estética, o papel do professor mediador e a formação de leitores. Ainda assim, o que vemos é uma LI muito voltada para a produção de materiais, de recursos, talvez alheios a uma reflexão efetiva sobre o saber literário infantil, sua qualidade estética, artística, que propicia a reflexão das questões do leitor sobre si e sobre o mundo.

Passamos, dessa forma, para a análise da disciplina específica destinada a esse saber, a de Literatura Infantil.

Por meio da análise dos currículos e dos programas das disciplinas de Literatura Infantil, percebemos que as duas apresentam os documentos reconhecidos pela escola. No quesito carga horária, somente um currículo apresenta a informação, que é de 68h, cumpridas no 2º ano (informação do plano de ensino).

Em relação ao item ementa, os dois currículos apresentam exatamente as mesmas sentenças sobre a LI em relação à "organização simbólica da cultura" e ao "gosto, prazer, curiosidade, imaginação e criatividade em relação à leitura e ao conhecimento do mundo literário infantil". Um (1) dos documentos ainda adicionam a compreensão da importância da LI através dos gêneros. Esses dados nos levam a pensar em algumas questões, como: essas professoras se basearam em algum referencial para a criação dos currículos? Até que ponto as professoras compreendem os significados dessas propostas? Elas sabem o porquê e como a LI se presta a esses pressupostos? E, ainda, quais gêneros são priorizados para se perceber a importância da LI? Esses gêneros são lidos e discutidos?

Dos planos de ensino, apenas um (1) deles apresentou uma ementa. Esta cita, sobre os conhecimentos da LI, o seguinte: a leitura de gêneros literários (contos, poesia e histórias em quadrinhos), de nacional e estrangeira; características das obras numa relação intertextual. Percebemos que o item não faz menção sobre o histórico da LI, nem sobre seus aspectos estéticos. Além disso, esses dados nos levam a pensar sobre a abordagem das obras, que, se feita, se daria através de quais concepções? Como é feita a leitura? Os alunos têm acesso às obras na íntegra?

Por outro lado, o mesmo currículo aponta na ementa pontos como: a expansão do conhecimento através da fantasia, dos sonhos e da imaginação; os livros infantis que "possibilitam e incentivam a descoberta do universo das coisas e do mundo da leitura e da escrita"; e o desenvolvimento de habilidades de ler, ouvir, re (contar), re (criar) histórias. Notamos, por meio dessas sentenças, habilidades que, de fato, a LI aprimora no leitor, como o

conhecimento, os aspectos linguísticos, a fantasia, a imaginação. Mas será que são abordados os mecanismos pelos quais a LI os faz? Até que ponto essa abordagem respeita as questões estéticas da arte literária infantil? Ademais, a ementa não deixa claro se abrange o desenvolvimento de habilidades (ler, ouvir, contar, recontar, criar e recriar histórias) para o futuro aluno ou para o professor, mas sendo a segunda alternativa, questões se fazem importantes: quais são os critérios que o professor possui para a criação e recriação de histórias? São ligados à arte ou à pedagogia?

A categoria "conteúdos" aparece apenas em um plano de ensino, o qual aponta para aspectos que podemos dividir em duas finalidades: teoria e metodologia. No que diz respeito à teoria da LI, o plano de ensino elenca: a importância, o histórico, os fundamentos e características, a LI na escola ("impasses e avanços") e a análise e estudo de obras clássicas e modernas. Não sabemos qual é a visão sobre os impasses e avanços e até que pontos eles poderiam se referir ao contraponto dos aspectos estéticos com os pedagógicos, bem como se nas características é abordado o estatuto da LI e as questões da adaptação interna do gênero. Ademais, julgamos válido que o curso tenha preocupação com o acesso ao acervo de LI, porém não sabemos de que forma são abordados os livros, se são discutidos, pensados os aspectos da criação da obra (forma, meio, assunto e estilo).

No tocante à metodologia, a disciplina cita nos conteúdos itens como: Dia do Circo, Dia do livro, Folclore, prática pedagógica, músicas e sessões historiadas e confecção de recursos (varal, maquetes, livro sanfonado, vídeos, livro de pano, tapete, avental). A partir desses dados, notamos que as questões técnicas, metodológicas, são bastante priorizadas por essa disciplina, chegando a citar as "práticas pedagógicas" como conteúdo. Ademais, são elencadas datas comemorativas que, possivelmente, são abordadas pelo viés metodológico, bem como uma série de recursos para a contação de histórias. Dessa forma, acreditamos que a disciplina não chama a atenção para a natureza das obras infantis, como também não aborda reflexões acerca de metodologias que respeitem o caráter estético da LI.

Além dos itens até aqui analisados, focamos também nos objetivos elencados pelas disciplinas de Literatura Infantil, dado que reafirma e esclarece algumas questões já expostas. Esse item aparece, somente, em um dos currículos, o qual é repetido na íntegra no plano de ensino correspondente, e no outro plano de ensino; dessa forma, analisaremos os objetivos a partir dos planos de ensino. Um (1) traz objetivos como: compreender a necessidade de inserir a LI na escola para despertar o leitor/criador, contestador, através do lúdico; compreender a importância da LI para as Séries Iniciais e Educação Infantil; abordar o histórico da LI;

caracterizar e fundamentar a LI; discutir em uma perspectiva integradora o trabalho com a literatura na escola, investigando "impasses" e "avanços"; estudar e analisar livros clássicos e modernos; estabelecer uma relação entre a LI e a prática pedagógica; estimular a apreciação da poesia; promover na prática uma educação incentivadora para o teatro de bonecos; resgatar tradições antigas; repassar valores; confeccionar bonecos, fantoches; criar e reproduzir histórias através da música e sessão historiada; e estimular a criação de recursos para contar histórias. A partir dos dados dessa disciplina, percebemos que ela aborda aspectos relevantes da LI, como o histórico, a importância, as características e a inserção na escola. Porém, nesse documento, são utilizadas expressões que poderão ser indícios de que a LI é vista pelo viés pedagógico ou para fins técnicos, comportamentais, e outros termos que não deixam claro sobre o que discutem. São expressões como "fundamentar" (encontrar um fundamento? Um porquê? Para o ensino de matérias?); "leitor/criador, contestador" (LI para um comportamento); "impasses e avanços" (quais?); "relação entre LI e prática pedagógica" (qual relação? Que respeite suas especificidades estéticas ou sirva para a pedagogia?). Além disso, percebemos que, no que diz respeito às obras, será que elas são lidas e discutidas dentro do "analisar e estudar"? Analisadas através de quais aspectos? E quais obras seriam? Há a leitura de outros gêneros, além da poesia, que foi destacada no documento?

Se notarmos a grande preocupação com a criação de recursos, que se faz presente por meio de quatro objetivos, podemos inferir que esse curso dá bastante ou talvez mais enfoque para questões metodológicas do que teóricas. Esse fato pode ser indício de que as escolhas se darão através do pedagogismo, tanto na escolha ou na criação de histórias e na abordagem junto aos alunos.

No outro plano de ensino, são abordadas questões que julgamos importantes ao futuro professor como o histórico, a produção nacional e internacional (cânone - com ênfase em Monteiro Lobato), "conceitos gerais" e mediação (citando a "formação de leitores", metodologias). Porém, aparecem palavras que deixam claro que as escolhas são feitas através do viés pedagógico, como "utilização do texto como ferramenta pedagógica". Além disso, na parte da mediação, aparece a expressão "produtores de texto" e o programa não faz menção às categorias de adaptação internas às obras infantis. Dessa forma, como que os futuros professores vão estar criando histórias sem a devida reflexão sobre as especificidades do texto, sobre os gêneros? As leituras das obras infantis são discutidas junto aos futuros professores? O texto literário infantil chega a ser abordado respeitando sua qualidade estética ou ele se torna apenas uma "ferramenta pedagógica"?

A abordagem metodológica discriminada nos documentos também serviu de categoria para analisarmos a inserção da LI nos cursos. Os dois (2) planos de ensino apresentaram esse item, e destacam algumas atividades que propiciam, em tese, o diálogo, a discussão, a reflexão e a importância teórica (discussão de textos, aulas expositivas, estudo em grupo, pesquisa, leitura dirigida, trabalho individual, seminários). Por outro lado, eles destacam atividades focadas em metodologias, como dramatização, teatro, elaboração de textos, os quais apontam para atividades de performance, do saber fazer, de técnicas, as quais necessitariam de uma reflexão anterior sobre aspectos da LI, no que diz respeito à criação, à adaptação, ao estudo do gênero, à leitura de obras. Porém, como vimos anteriormente, pouca ênfase é dada a essas questões, provavelmente, levando o aluno/futuro professor a olhar a LI apenas através do viés pedagógico.

O aspecto da avaliação também é importante para nossa pesquisa, pois podemos observar se a disciplina avalia mais os aspectos metodológicos ou teóricos, ou, ainda, os equilibra. Ao analisarmos os documentos, percebemos que somente um (1) plano de ensino possui essa especificidade e indica "trabalhos práticos", "apresentação de trabalhos e recursos", dado que reafirma as metodologias e questões técnicas como prioridade da disciplina de LI.

Um indício da falta de um embasamento teórico por parte das professoras regentes pode ser a falta do item "bibliografia" em todos os documentos. Logo, sem a reflexão teórica, o ensino de LI tende a absorver os aspectos educativos/pedagógicos que a escola possui e reproduzi-los junto aos alunos, como, de fato, as duas disciplinas de Literatura Infantil dos cursos analisados fazem.

Os documentos nos deram indícios bastante válidos para percebermos a realidade da inserção do saber literário infantil nos cursos, porém, em determinados casos, não conseguimos perceber até que ponto, por exemplo, as poucas referências sobre as "características da LI" ou sobre a "leitura de obras" dizem respeito aos vieses pedagógico ou estético, às metodologias de formação desses professores como leitores, entre outras informações. Para isso, aplicamos também um questionário com os professores regentes da disciplina, ponto que abordamos no próximo item.

5.3 Os questionários

Os questionários utilizados nas entrevistas com as professoras responsáveis pelas disciplinas que contemplam o saber da LI foram criados no sentido de percebermos e refletirmos sobre a materialização dos currículos e dos planos de estudo no fazer docente, ou seja, analisarmos o *currículo em uso*, como proposto por Michael Apple (1982).

Nosso instrumento de pesquisa contou com nove perguntas, além da seção sobre a formação profissional das docentes. Por meio das entrevistas buscamos informações sobre a trajetória de formação dos professores, bem como sobre o tempo de atuação dos mesmos no magistério. Além disso, procuramos identificar qual espaço teve a LI nos cursos que fizeram e qual a importância que dão a esse saber em sua formação. Também analisamos suas opiniões acerca da importância que dão à presença da LI nos Cursos Normais e as razões para tal. Ademais, investigamos a visão que possuem os professores quando da inserção da LI nas Séries Iniciais e na Educação Infantil.

Outro aspecto contemplado na pesquisa foi a relação dos professores com a leitura, se são leitores literários ou não, se possuem conhecimento sobre a leitura literária de seus alunos e se realizam algum trabalho para a formação deles enquanto leitores. A formação desses professores e as concepções que possuem acerca da LI estão diretamente ligadas às metodologias aplicadas e à seleção de obras e autores com que trabalham nas disciplinas.

Esse instrumento de pesquisa nos propiciou um material bastante interessante para pensarmos sobre diversos aspectos referentes à LI na realidade do Curso Normal e na educação como um todo. Logo, serão descritos e discutidos os dados inferidos a partir das entrevistas realizadas.

5.3.1 Descrição de dados

As entrevistas com as professoras²⁹ responsáveis pelas disciplinas que abrangem os aspectos da Literatura Infantil nos Cursos Normais nos proporcionaram um encontro com um material acerca de concepções, de vivências de sala de aula e de histórias de docência extremamente rico. A partir das entrevistas pudemos conhecer um pouco sobre os sujeitos, suas formações acadêmicas, suas ideias sobre o que vem a ser Literatura Infantil e sobre a

²⁹ A questão da feminização na formação de professores se confirmou também nessa pesquisa, pois todos os profissionais entrevistados eram do sexo feminino.

pertinência da mesma nos cursos de formação, bem como as metodologias utilizadas nos cursos em que lecionam, aspectos esses objetivados nesta pesquisa.

Em relação à formação profissional, de onze (11) professoras entrevistadas, sete (7) possuem Curso Normal em sua formação. As que possuem licenciatura em Letras são oito (8) professoras e três (3) são licenciadas em Pedagogia. As professoras que possuem pós-graduação são oito (8), dos quais apenas uma (1) possui formação relacionada à área da Literatura; as demais se concentram na área da Educação, com cursos de especialização em Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Educação Especial, entre outros. Sobre o tempo de atuação no magistério, nove (9) professoras atuam há mais de dez anos, e duas (2) há menos de dez anos. Tais dados nos apontam que há um predomínio da área da Letras, enquanto graduação e que essas professoras buscaram a pós-graduação na área da Educação, talvez, em função do curso em que atuam ser direcionado à formação de professores. Por outro lado, apenas uma professora deu continuidade na pós-graduação no tocante à área da Literatura, justamente a que concluiu a pós no ano de 2014. Considerando que no curso de Letras e no curso de Pedagogia é recente a inserção³⁰ da disciplina de LI, percebe-se que, seja em nível de graduação ou de pós-graduação, percebe-se que o entendimento sobre esse gênero é sucinto.

As professoras entrevistadas relataram também sobre a presença da Literatura Infantil nos cursos de suas formações. Das sete (7) professoras que fizeram Curso Normal, apenas três (3) disseram que tiveram abordagem acerca da LI; dentre as quais uma com maior ênfase nas metodologias (com a "hora do conto") e outras duas contempladas na disciplina de "Didática da Linguagem" (pois, como relatou uma das professoras, "não era dado um enfoque tão importante à Literatura Infantil"). Durante a graduação, seis (6) professoras disseram que tiveram enfoque sobre a LI, com abordagem sobre a teoria e sobre a metodologia, sendo esta última comentada por meio das atividades de "teatro", de "produção de textos", "leitura de livros e clássicos infantis" e "práticas de incentivo à leitura". Esses dados nos apontam que a abordagem sobre a LI que as professoras tiveram durante suas formações se concentra mais na graduação, onde o entendimento da LI é mais teórico, unido à metodologia. Já, em relação ao Curso Normal, o entendimento da LI é basicamente metodológico.

Sobre a importância da LI nas suas formações profissionais, dentre as sete professoras que responderam, uma (1) reconhece que esse saber "aprimorou o conhecimento" para a

³⁰ De acordo com Castilhos e Corrêa (2013), é criada a disciplina de Literatura Infantil na área de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências humanas da Universidade de São Paulo na década de 1970. As autoras destacam Nelly Novaes Coelho como pioneira e incentivadora da Literatura Infantil como disciplina obrigatória. Ainda, as autoras apontam que, também em meados de 1970, a disciplina é inserida no curso de Pedagogia.

prática; duas (2) relatam que a LI "ajudou muito no crescimento profissional" e na "caminhada profissional"; uma (1) que esse saber auxiliou na "desinibição"; uma (1) que estimulou "a criatividade e o senso crítico". Uma (1) das docentes reconhece que a LI é importante para "a formação de leitores desde as Séries Iniciais" e para que "a criança adquira conhecimentos prévios na construção de sua identidade". Outra professora acredita que a LI torna "mais humano e sensível nosso cotidiano, amenizando os problemas do mundo" e acalma, trabalha e desenvolve a imaginação. Percebe-se que quatro opiniões se canalizam para a performance, para a metodologia e para a prática da sala de aula com o aluno. Por outro lado, duas professoras possuem reflexões mais voltadas para o papel da arte na formação da criança, visto que uma delas toca em questões de "construção da identidade" e a outra em "humanização" e "sensibilidade". A existência de um restrito número de profissionais que relatam a importância da LI na formação humana da criança pode ser reflexo de que a grande maioria dos cursos que fizeram não possuíam questões tão abrangentes acerca da teoria da LI, e focavam na metodologia. Não é surpresa para nós saber que uma das professoras é justamente a que realizou a pós na área da Literatura no ano passado.

As manifestações das professoras em relação à presença da LI nos Cursos Normais são positivas; todos reconhecem a importância desse saber no currículo do curso. Entre as justificativas apresentadas, as professoras relataram argumentos de naturezas distintas. Três respostas estão relacionadas com a formação teórica (conteúdo, obras, autores) do futuro professor para a prática posterior, como o "desenvolver seus trabalhos com as crianças, uma vez que traz conhecimento quanto aos autores, suas características e suas obras", "temos grandes autores e é fantástico trabalhar esse tema em sala de aula" e que os futuros professores "necessitam do conhecimento deste conteúdo para a prática". Três respostas focam na questão metodológica e performática, como "é essencial para metodologias de incentivo à leitura", "é muito importante, pois trabalha técnicas para melhorar a prática em sala de aula", "importante para a desinibição; desenvolver a imaginação; diferentes maneiras de contar uma história". Duas respostas não deixam claro se tratam da importância da LI para os futuros professores ou para seus futuros alunos, pois relatam que "é lendo e despertando o gosto pela leitura que aprendemos a escrever, a expressar nossos sentimentos, nos possibilitando viajar pelo mundo da leitura" e a LI "desenvolve a criatividade, a imaginação, o mundo do sonho, o prazer de ler e fazer uma viagem pelo mundo encantado da leitura". Duas respostas deixam clara a importância da LI para a formação do professor em sua atuação com enfoque no aluno, quando justificam que a LI é importante para "inserir a criança no contexto

social, prepará-la para as diversas atividades lúdicas e formar leitores" e com esse saber "os alunos viajam na imaginação, resolvem conflitos e constroem conhecimento". Percebe-se então que as professoras das disciplinas que contemplam a LI possuem uma concepção acerca da importância desse saber nos Cursos Normais muito mais centrada em questões práticas e/ou metodológicas e na criança aluna, do que acerca de questões teóricas sobre o gênero que os professores em formação deveriam saber.

As professoras foram questionadas ainda sobre as leituras que realizam e/ou realizavam na infância e na adolescência. Das onze (11) professoras entrevistadas, duas (2) não foram leitoras durante a infância e nove (9) foram. Duas (2) dessas nove (9) professoras relataram que foram leitoras também durante a adolescência; uma (1) professora que não lia durante a infância relata que na adolescência começou "a ler alguma coisa". Oito (8) professoras disseram que leem literatura; enquanto três (3) docentes relatam que: no momento não tem lido; costuma ler assuntos relacionados com as disciplinas que trabalha; e que no momento está mais voltada para a literatura didática. O perfil de leitor dessas docentes demonstra que, em sua maioria (nove professoras), elas foram leitoras desde a infância, mas que esse número foi se perdendo na adolescência (apenas dois leitores na adolescência). Já, em relação às oito (8) professoras leitoras, não sabemos quais leituras realizam e ficam as questões: qual tipo de literatura elas costumam ler? São leituras de literatura? Por outro lado, das três (3) professoras não-leitoras todas (3) foram leitoras na infância, duas (2) delas na adolescência e uma (1) na fase adulta. Esse dado nos indica que a leitura foi se perdendo à medida em que esse sujeito avançou em sua idade e que, ainda, a leitura profissional tomou proporções maiores em relação à leitura literária.

A entrevista aplicada com as professoras da disciplina também as questionou sobre suas opiniões acerca da presença da LI nas Séries Iniciais e na Educação Infantil. Todas as onze (11) professoras reconhecem que a LI é importante nessa fase, por razões de naturezas diferentes. Quatro (4) professoras relataram a importância desse saber em relação à criação do hábito e prazer da leitura. Três (3) professoras deram respostas relacionadas à questão da alfabetização ("competência leitora", "aprimoramento da escrita", "processo de alfabetização"). Alguns aspectos sobre a importância da LI para o desempenho da criança foram abordados pelas professoras como a "críticidade", citada por duas (2); a "criatividade", citada por uma (1); o "dinamismo", citado por uma (1); "aperfeiçoamento cognitivo", citado por uma (1) e, finalmente, a "participação", citada por uma (1) professora. Uma (1) das professoras não apresenta argumentos, apenas relata que a LI é "fundamental, necessária e

insubstituível". Por outro lado, três (3) professoras mencionam a "imaginação", e dessas, duas (2) associam essa questão ao mundo da criança, como "transformando a realidade da criança", "despertando sua curiosidade em relação ao mundo que a rodeia". Reconhecemos através dessas respostas que há a presença de uma questão que está cristalizada na educação, a de que cabe à escola a formação do gosto, do hábito e do prazer da leitura. Há ainda a relação da LI com fim alfabetizador, bem como com a tarefa de auxiliar no desempenho comportamental da criança em sala de aula. Porém, apenas duas (2) professores apresentam respostas ligadas à presença da LI para que criança reflita sobre sua realidade, sobre seu mundo. Portanto, são respostas muito voltadas para a aprendizagem de um hábito, de uma competência (leitura e escrita) e de um comportamento, logo alheias à presença da arte literária como espaço de questionamento e percepção de si e do mundo.

Essas concepções acima relatadas, tanto sobre a formação que tiveram na LI, tanto na importância que revelam sobre a disciplina no Curso Normal, conduzem suas escolhas metodológicas e suas abordagens nas disciplinas que ministram. Questionadas sobre seus trabalhos com a LI em sala de aula, sete (7) professoras citaram somente o trabalho com atividades práticas, com comentários sobre construção "de recursos e ambientes para o contar histórias", "técnicas de trabalho com livros", "confecção de material para contar histórias", "teatro" (citado por três professoras), "hora do conto" (citado por duas professoras), "produção textual" (citado por duas professoras), "projetos", "musicais". Quatro (4) professoras relataram que abordam a teoria e a prática juntas. Uma (1) professora comenta a respeito de trabalhos com textos teóricos sobre a importância da LI, atividades com gêneros literários, e, na parte prática, fala sobre o teatro, as histórias em quadrinhos e os fantoches. Outra (1) professora menciona que trabalha com a teoria e com a prática da poesia e da prosa, bem como com autores e obras mais conhecidas. Uma delas (1) diz que seus alunos fazem pesquisas sobre autores e trazem textos que leem em aula, para depois construir planos de aula. Ainda, há outra professora que conta que desenvolve atividades teórico-práticas, aulas-expositivas, pesquisas e trabalhos individuais e em grupo. Percebe-se então que algumas (4 professoras) estão mais voltadas para questão prática e para questões teóricas, mas a maioria (7 professoras) enfoca somente questões metodológicas, dirigidas para a prática da LI. Por outro lado, podemos questionar até que ponto as duas (2) professoras que trabalham sobre autores e obras retomam questões teóricas sobre a concepção da arte literária e sobre as características estéticas que são reconhecíveis na LI. Essas abordagens estão diretamente relacionadas com a importância que dão ou não à presença da LI no Curso Normal. E, como

vimos, as respostas demonstram que a prática está focada no desempenho performático, ligado muito mais à prática da sala de aula do que à teoria que o professor deveria conhecer para valorizar o caráter formador da LI.

As concepções que as professoras entrevistadas possuem acerca da LI e que se materializam em suas escolhas metodológicas influenciam na seleção de autores e obras citados no trabalho de sala de aula. Esse repertório revelou escolhas de autores como: Monteiro Lobato (citado por sete professoras), Ziraldo (citado também por sete professoras), Vinícius de Moraes (citado por cinco professoras), Maurício de Sousa (citado por cinco professoras), Cecília Meireles (citada por quatro professoras), Ana Maria Machado (citada por duas professoras), Ruth Rocha (citada também por duas professoras), além de Chico Buarque (citado por uma professora) e Cora Coralina (também citada por uma professora). Os demais autores referidos são Hans Christian Andersen, Irmãos Grimm, Charles Perrault, além de fábulas, como de La Fontaine e de Esopo (cada um citado uma vez). Foram citadas as obras "Chapeuzinho Vermelho", "O Barba Azul", "O Gato de Botas", "Narizinho Arrebitado", "Ana Terra" e a coleção "Ciranda das diferenças". Ainda foram mencionados livros teóricos como o da autora Maria Helena Zancan Frantz (citada por uma professora), "Literatura Infantil", de Fanny Abramovich, o livro "Alfabetizar letrando com a Literatura Infantil", de Fábio Cardoso dos Santos e Fabiano Moraes e "Literatura Infantil - teoria e prática" Maria Antonieta Antunes da Cunha (essas três obras citadas por uma única professora). Percebe-se, através desses dados, que os autores e as obras literárias escolhidos fazem parte, em sua maioria da Literatura Infantil brasileira (prosa, poesia e história em quadrinhos), os quais são facilmente encontrados nos livros didáticos e que já gozam de prestígio e reconhecimento, tendo-se tornado cânone do gênero. É importante pensarmos sobre o dado do livro "Ana Terra", apresentado em uma das entrevistas, ao qual podemos questionar: essa obra é discutida na disciplina? A obra completa é lida pelos alunos? Por que dessa escolha?

Afora isso, os autores estrangeiros apontados são aqueles que fazem parte também do cânone da Literatura Infantil universal, muitos deles inclusive com a forte presença da moral em suas obras. Esses dados nos informam ainda que não há um trabalho com autores de LI contemporâneos, mesmo que a produção editorial do gênero seja abundante e acessível. Além desses dados, outro fato que nos chama a atenção é o de que nenhuma das professoras faz menção aos livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), por meio do qual é enviada grande quantidade de obras literárias para as escolas públicas.

Do ponto de vista das leituras teóricas ou do embasamento teórico sobre o gênero, as obras lidas fazem parte na sua maioria de um acervo distante temporalmente, bastante ligadas à educação, como o caso de Fanny Abramovich e Maria Antonieta Antunes da Cunha. Já, a obra de Fábio Cardoso dos Santos e Fabiano Moraes, mesmo atual, aborda o uso da LI para a alfabetização e para a promoção do letramento literário, bastante focado na prática e no diálogo com os demais gêneros discursivos, ou seja, esses professores se balizam pelos pressupostos educacionais para pensar na inserção da LI. Por outro lado, a obra de Maria Helena Frantz, citada pela professora que concluiu a pós-graduação na área de Letras no ano de 2014, traz questões atuais acerca das concepções sobre a LI ("Didatismo", "Adultrocentrismo", "Interesses de leitura"), seus aspectos históricos, suas implicações e sugestões no ensino. Nota-se, dessa maneira, que apenas uma professora reflete sobre a LI a partir dos pressupostos teóricos do gênero e do seu estatuto estético, o que reflete na sua prática docente.

Tendo em vista que esses futuros professores trabalharão a questão da leitura literária, acredita-se que eles precisam reconhecer a importância da leitura para si mesmos e serem, antes de formadores de leitores, sujeitos leitores. Mas, será que esse entendimento é compartilhado pelas professoras de LI ou de disciplinas que abrangem esse saber? Será que essas docentes conhecem a caminhada de leitura dos professores em formação? Logo, as onze (11) professoras foram questionadas sobre a leitura de seus alunos. Dentre elas, três (3) relacionaram a leitura dos mesmos apenas à Literatura Infantil, uma delas dizendo que eles "gostam de literatura" e as outras que seus alunos escolhem os livros infantis para levar e ler em casa ou na sala de aula, mas que "muitos deles não conhecem os Clássicos Infantis". Três (3) professoras contam que poucos alunos leem, pela falta de costume ou pela falta de um ambiente com esse costume; pelo tempo dos alunos que é restrito devido às práticas, e, ainda, a terceira professora relata que os jovens estão mais voltados para a era digital. Três (3) relatam que estimulam a leitura e que, segundo uma (1) dessas professoras os alunos "precisam ler antes de tentar estimular a leitura dos pequenos". Uma (1) das professoras assume que não solicitar leituras e acredita que o professor de Literatura faça isso; já outra (1), que seus alunos realizam leituras variadas, conforme os componentes curriculares, sobre as teorias didáticas e sobre Literatura Brasileira. Percebemos que apenas uma (1) professora mencionou obras lidas por seus alunos, mas, cabe salientar, todas de Literatura Brasileira, que sabemos estar contemplada no Curso Normal. Fica claro, dessa forma que as professoras desconhecem a leitura pessoal de seu alunado e/ou não dão a devida importância a essa

informação. Esse desconhecimento da leitura talvez explique o comportamento não-leitor dos alunos, pois revela o descompromisso das professoras com a formação leitora. Além disso, os argumentos apresentados para a não-leitura (falta de tempo, ambiente não-leitor e era digital) podem ser refutáveis.

É possível deduzir também, sobre esses resultados que, quando é feita alguma atividade de leitura com esses alunos, esta fica no plano da LI e não se atém à leitura destinada aos alunos/professores em formação. Portanto, tais fatos levam a pensar: que tipo de atividades são realizadas nos Cursos Normais para garantir a formação desses alunos/futuros professores como sujeitos leitores? As disciplinas que envolvem a LI contemplam essas questões?

Tendo em vista todas as questões não estanques e as diversas dúvidas que suscitaram todas as informações coletadas e relatadas, seja pelos currículos e programas, seja pela entrevistas, discutiremos no próximo item, luz a teorias utilizadas.

6 DISCUSSÃO DE DADOS

As informações obtidas através dos documentos e das entrevistas realizadas nos renderam um material amplo sobre a realidade da inserção da disciplina de Literatura Infantil nos Cursos Normais. O dado inicial que nos causou preocupação e nos fez refletir e confirmar a necessidade desta pesquisa foi que apenas dois (2) dos dez (10) Cursos Normais analisados possuem a disciplina de Literatura Infantil.

Ao questionarmos as oito (8) escolas restantes sobre qual disciplina contemplaria o saber da LI, quatro (4) responderam que seria através da disciplina de "Didática da Linguagem", três (3), por meio da disciplina de "Literatura" e uma das escolas relatou que aborda a LI nas duas. Dessa forma, teríamos acesso a 11 currículos, 11 planos de ensino e 11 entrevistas. Porém, por causa da ausência de três (3) currículos na documentação dos PPPs, tivemos acesso à dois (2) currículos de DL, quatro (4) de Literatura e dois (2) de LI.

Sobre os planos de ensino, tivemos acesso a cinco (5) de DL, dois (2) de Literatura e quatro (4) de LI, isso porque duas (2) professoras de Literatura abordam a LI em determinados períodos³¹ e possuem os planos de ensino feitos, apesar de uma delas nos apresentar de forma escrita em seu caderno.

Como visto anteriormente nos documentos da disciplina de Didática da Linguagem, a LI possui espaço restrito nesse componente curricular, pois cabe ao mesmo focar aspectos que dizem respeito à alfabetização, ao letramento, à leitura e à escrita e às metodologias que os envolvem, saberes que, de fato devem estar contemplados na formação desse professor que irá alfabetizar e abordar questões de ortografia, de leitura e produção de gêneros textuais, etc.

Uma das disciplinas de DL contemplou o histórico, a diferença entre o aspecto estético e o pedagógico, e o acervo, mas, ainda assim, apresentou discursos sobre a LI com fim pedagógico e com expressões vazias que versam acerca do gosto, do prazer da leitura. Ao cruzarmos essas informações com a entrevista dessa professora, percebemos que ela é formada em um curso de Pedagogia (que não contemplou questões acerca da LI) e seguiu seus estudos na área educacional. Essa docente também reproduziu em seu discurso a ideia vaga sobre o gosto pela leitura e disse ser leitora de livros sobre sua "matéria", apesar de revelar ter sido leitora durante a infância e adolescência. Sua metodologia é focada nas questões práticas e metodológicas, e relatou apenas obras clássicas quando perguntada sobre as leituras que faz com os alunos. Assim como não contemplou nos documentos a questão da formação leitora

³¹ Uma, durante meio ano letivo, outra durante um ano letivo.

de seus alunos, ela desconhece a trajetória leitora deles e afirma que a professora de Literatura deve fazer um trabalho de leitura com os discentes.

Outros documentos de uma das disciplinas de DL também reproduzem um discurso vazio sobre a importância da LI na educação ("gosto e prazer da leitura") e é, justamente, ministrada por uma professora que respondeu muito amplamente as questões da entrevista. A docente em questão não fez Curso Normal e relatou que adorava a disciplina de LI no curso de Letras, pois faziam trabalhos muito bons, as aulas eram muito interessantes e aprendeu muito. O mesmo discurso sem justificativas teóricas foi apresentado quando respondeu sobre a importância da LI nas Séries Iniciais e Educação Infantil. A professora admitiu que não lê, comportamento que influencia a despreocupação que tem com a formação leitora de seus alunos. Seu enfoque é metodológico, uma vez que citou apenas a criação de planos de aula a partir das pesquisas de autores e de obras como atividade fim da disciplina. Além disso, por ela não ter citado o contato com aspectos e critérios de escolha de obras durante sua graduação, acreditamos que não tenha esse cuidado quando seus alunos produzem coletâneas de textos.

A regente responsável por uma terceira disciplina de DL é formada em Letras, fez pós-graduação na área da Educação e reproduziu na entrevista um discurso que não apresenta justificativas sobre a LI na educação, o que pode explicar os objetivos vagos sobre a importância da LI, sem apresentar motivos, que constam nos documentos do componente que ministra. Ela relatou que trabalha as questões teóricas e metodológicas sobre os gêneros literários, mas nada disso está contemplado nos registros. Além desses aspectos, a professora relatou que trabalha com obras clássicas, mas não citou nenhum trabalho sobre a formação de leitores realizado por seus alunos, apresentando, por outro lado, uma justificativa refutável quando diz que eles não são leitores: a da falta de um ambiente no qual exista esse costume.

Outra professora apresentou, no currículo sobre o qual é responsável, o mesmo discurso vago sobre a importância do gosto e contemplou apenas a expressão "Literatura Infantil" nos conteúdos referidos. Sua formação se deu no Curso Normal e na Pedagogia, além da pós-graduação na área da Educação, sem ter recebido formação em LI em nenhum dos mesmos. Ela contou que lê com mais intensidade agora, mas não relatou trabalhos para a formação leitora de seus alunos, até porque trabalha somente com autores de LI clássicos, quem sabe acreditando que o contato dos discentes com essas obras venha a preencher lacunas, o que, sabemos, não é garantia para formação leitora dos alunos. Ademais, quando questionada sobre a importância da LI nas SI e na EI, a docente apresentou um discurso vazio

("fundamental, necessária e insubstituível") e deu enfoque às metodologias, questões que reproduz na docência da disciplina.

Em outra escola, a disciplina de DL não traz nenhuma referência à LI. A docente responsável pela disciplina possui formação em Pedagogia e pós-graduação na área da Educação e relatou motivos muito ligados à mesma. Ela não mencionou nenhuma de suas leituras, apenas as de quando criança (os clássicos), e afirmou que seus alunos não leem por estarem voltados à era digital. Provavelmente, a professora aborda a LI pelo viés pedagógico, por apresentar obras ligadas à alfabetização, ao letramento ou distantes temporalmente. Logo, sua disciplina não trabalha com obras clássicas, muito menos com as atuais, e foca no ensino de técnicas e metodologias para o ensino de LI.

Em relação aos currículos da Literatura, um dos cursos possui foco nos recursos e apresenta expressões sem justificativa sobre a importância da LI para o desenvolvimento da criança. A professora regente não teve formação em LI durante o Curso Normal ou ao longo da pós-graduação na área da Educação, apenas na graduação em Letras, quando teve a LI somente como conteúdo, não como disciplina. Deve ser por isso que também possui um discurso vago quando perguntada sobre a importância da LI na Educação e sobre sua leitura, sequer elencando obras lidas. Contou ela que seus alunos, geralmente, costumam ler literatura (mas não cita obras) e que procura fazer com que compreendam a necessidade e a importância da leitura. Sobre como isso se concretiza teórica e metodologicamente, não faz referência, o que nos leva a pensar que, provavelmente, a intenção pare somente no discurso, sem se desdobrar em nenhuma atividade para a formação leitora deles.

O currículo do componente Literatura que possui plano de ensino referente à LI foi o que mais se aproximou do que julgamos ser ideal para uma disciplina voltada ao gênero. Ele contempla o histórico, as especificidades da LI para cada fase leitora, obras clássicas e suas adaptações, além do papel do professor com a leitura e as metodologias. A professora por ele responsável possui graduação em Letras, durante o qual não teve contato com a LI, porém, segundo relatos orais, procurou ler livros sobre a teoria e adequar seu currículo ao que é trabalhado nos documentos das universidades. Por mais que tenha buscado informações, infelizmente, essas não foram suficientes para garantir que não esteja presente a visão pedagógica da LI, pois, em seu plano de ensino, apresenta o texto como "facilitador da aprendizagem de LP" e, na entrevista, quando perguntada sobre a importância da LI nas SI e na EI, a professora a relacionou ao desenvolvimento de determinados comportamentos (criança dinâmica, crítica, leitora e participativa). Por mais que trabalhe questões importantes

sobre a LI, sua disciplina, de acordo com as respostas, aborda a teoria e a metodologia por meio de atividades (audição de histórias, apresentação e construção de livrinhos - releituras, e teatro), sem tratar de questões importantes, como a pedagogização da LI e os processos internos de adaptação que envolvem a obra literária infantil. Além das questões já abordadas, a professora disse ser leitora, mas não apontou obras lidas. Por outro lado, disse que a Literatura é um meio de entender o mundo, o que, de certa forma, é consoante às ideias de Candido (1995). Outra informação que nos interessa é o fato de que, como outras docentes, ela prioriza somente obras clássicas na disciplina, e não sabemos se é por opção ou porque desconhece o acervo contemporâneo. Esse desconhecimento, no nosso entender, também se reflete na falta de registro de atividades sobre a formação leitora de seus alunos, talvez porque também as desconheça.

Uma das professoras que mais nos chamou a atenção devido a sua formação foi a regente que realizou graduação em Letras e pós-graduação em Português e Literatura recentemente (2014), quando teve informações sobre a LI. Ao ser perguntada sobre a importância da LI para sua formação, a professora apresentou uma resposta que vai ao encontro, novamente, das ideias de Candido (1995). O curso em que ministra é o que possui o currículo de Literatura e o plano de ensino de LI, ainda que registrado no caderno. No currículo pelo qual é responsável, está registrada menção à LI como conhecimento a ser buscado; e, no plano de ensino, aparecem questões sobre a LI nas SI, bem como a leitura de clássicos e a preocupação com metodologias. Tudo isso tendo como guia um livro teórico que abrange aspectos relevantes ao ensino de LI³². Apesar da formação profissional em Literatura ser recente, seu plano de ensino possui grande predominância de metodologias e técnicas, como fichas para leitura e produção de textos, cartas enigmáticas, álbum de músicas infantis e atividades. Essa expressiva presença de recursos em comparação às questões teóricas nos leva a pensar que a abordagem da LI no curso é mais tecnicista. A professora afirma praticar uma leitura mais técnica, ligada à didática, assim como seus alunos que, de acordo com ela, fazem leituras de acordo com as demais disciplinas do curso. O fato de não ser leitora, de não ter tido essa formação quando fez seus cursos, parece dificultar a realização de um trabalho com a formação de leitores de seus alunos.

Através do que foi exposto acima, percebemos que não há uma preocupação da professora com a qualidade teórica e crítica de seu plano de ensino de LI. Logo, ficamos

³² A professora nos mostrou a obra xerocada. Trata-se do livro de Maria Helena Zancan Frantz, intitulado "Literatura Infantil", que traz questões atuais acerca das concepções sobre a LI ("Didatismo", "Adultocentrismo", "Interesses de leitura").

pensando: será que a pós-graduação não proporcionou uma reflexão significativa sobre a LI? Ao olharmos as entrevistas novamente, vemos que o curso se deu na modalidade à distância, o que não é fator para desqualificar a formação da professora, porém algo ficou em falta para lhe proporcionar uma reflexão de qualidade sobre a LI.

O próximo curso em que cruzamos as informações entre os registros e as respostas obtidas por seus responsáveis foi o que trabalha a LI na disciplina de Literatura, ainda que esta também seja abordada na disciplina de Didática da Linguagem do curso. Constatamos nos documentos, basicamente, a presença do acervo clássico da LI (Irmãos Grimm, Esopo, Vinícius de Moraes e Mário Quintana) e somente Ana Maria Machado como representante do acervo contemporâneo. No plano de ensino, como parte metodológica, está prevista a produção de gêneros literários para o incentivo à leitura. A professora regente teve suas formações em Curso Normal e Letras muito voltadas para a LI e a criação de recursos e metodologias de incentivo à leitura. Logo, reproduzindo uma concepção pedagógica da LI, destacando sua importância para a alfabetização e para as metodologias (hora do conto, teatro, musicais e produção textual). Não há qualquer referência às questões históricas, da especificidade do gênero, da pedagogização da LI, questões que estão contempladas na disciplina de DL do Curso Normal em questão. Porém, a leitura literária dos alunos do curso não é enfocada pela professora de Literatura, conforme a professora de DL disse acreditar. Percebe-se que a falta de preocupação com a formação leitora dos alunos por parte das duas professoras se dá por causa da falta de leitura das mesmas, pois a professora de Literatura apenas citou obras que lia durante a infância.

Nosso olhar, então, recai sobre as duas disciplinas de Literatura Infantil. Em um dos casos, a professora responsável pelo componente fez Curso Normal, Pedagogia e pós-graduação na área da Educação, sendo que, somente na graduação, era abordada a LI e ainda pelo viés metodológico. É, justamente, esse o caráter de sua disciplina que foca na construção de recursos para contar histórias e na visão pedagógica para assegurar a presença da LI na escola. É possível perceber que a disciplina aborda o histórico do gênero, a leitura de obras clássicas e contemporâneas, mas o grande foco está na prática e na criação de recursos para datas comemorativas e para a contação de histórias. Além disso, a professora relatou, entre as metodologias utilizadas, a dramatização com o teatro de bonecos, a partir do texto criado pelos alunos, o qual tende a ser permeado pelo viés educativo, visto que não estão contempladas as questões teóricas sobre o caráter estético, tampouco os aspectos do estatuto do gênero. Ademais, na entrevista, embora a professora tenha apontado que muitos alunos

desconhecem as obras infantis quando chegam no curso, a preocupação com suas formações como leitores não aparece nos documentos e nem se efetiva no fazer docente.

Na outra proposta de disciplina de LI, seguem os silenciamentos e as ausências de referenciais mais teóricos. Encontramos contemplados o histórico, a leitura de gêneros clássicos, a importância do papel mediador do professor e a formação do leitor. Por mais que elenque essas questões, os documentos apresentam sentenças que priorizam a inserção da LI sob o prisma da alfabetização, abordando metodologias muito ligadas à performance, à técnica, como a dramatização. Tais informações ecoam nas respostas da professora. Formada no Curso Normal e em Letras, a docente relatou que o saber da LI foi abordado somente durante a graduação, durante a qual relata ter tido contato com teorias que a qualificaram. Ela relacionou a presença da LI para a criação do hábito da leitura, o estímulo à imaginação e o aprimoramento da escrita. Tal menção é um ganho, mas sempre há o risco de facilmente focar nos aspectos pedagógicos, educacionais, pois a própria disciplina de Literatura Infantil trabalha com técnicas, em vez de propiciar também a reflexão teórica sobre o gênero. A professora relata ser leitora, sem citar obras, e não há menção à formação leitora de seus alunos, apesar dessa questão ser contemplada nos currículos como competência para o futuro professor. Dessa forma, devido a sua não leitura e não formação nesse sentido, desconhece o acervo de leitura de seus alunos e alega que os mesmos possuem muitas horas práticas, que impedem sua realização, o que é refutável, pois quem possui o hábito sempre encontrará, embora restrito, espaço para suas leituras. Então, a disciplina não se dedica efetivamente a formar leitores e não propicia a reflexão sobre essa teoria/metodologia.

Através de todas as questões e reflexões não estanques propiciadas através da pesquisa, apresentamos nossas conclusões, retomando conceitos e lançando ideias acerca da inserção da disciplina de LI na educação e formação de professores, em especial, nos Cursos Normais.

7 CONCLUSÃO

Nossa pesquisa nasceu a partir da necessidade de um maior entendimento por parte desta pesquisadora, em meio a discussões junto à orientadora, de se analisar a inserção da disciplina de Literatura Infantil nos Cursos Normais. Esse anseio se fez presente por causa de diferentes formações e experiências obtidas durante a caminhada da pesquisadora, como aluna do Curso Normal e da Licenciatura em Letras, no que diz respeito ao saber literário infantil e sua presença no âmbito educacional. Dessa forma, nossas aspirações pela investigação sobre a Literatura Infantil se fizeram presentes e materializadas nessa pesquisa, e esperamos, de alguma forma, contribuir, com as discussões sobre a arte literária, em especial, a infantil na realidade escolar.

Para conseguirmos dados suficientes que nos ilustrassem a realidade da disciplina de LI nos Cursos Normais, foi preciso que investigássemos os documentos que regem a existência da mesma, ou seja, seus currículos e programas, bem como que tivéssemos acesso às opiniões e concepções dos profissionais responsáveis pela docência da disciplina, seus professores regentes. Delimitamo-nos, então, à realidade de dezoito Cursos Normais referentes à fronteira sul do Rio Grande do Sul.

Consoantes à coleta e análise de dados da pesquisa, fomos realizando nossas leituras teóricas e conduzindo nossos olhares e percepções por meio das concepções e ideias de autores acerca de três grandes questões: o Curso Normal, o currículo e a Literatura Infantil.

No que diz respeito às concepções sobre os currículos, baseamo-nos em ideias de Dalilla C. Sperb (1987), a qual argumenta que nos currículos está todo o empenho pedagógico traduzido nos aspectos nele discriminados. A autora aponta para a importância da postura crítica do professor, atuando como filtro entre suas concepções e as que a sociedade julga necessária para a formação de sujeitos. Daí a importância de um professor atualizado no que diz respeito às teorias e às metodologias que ajudarão a promover a formação do sujeito. Porém, como vimos, algumas abordagens priorizam muito mais a formação técnica, do saber fazer, do que a formação humana, do sentir, refletir sobre si e sobre o mundo, aspecto que, por excelência, a literatura cumpre. Nesse sentido, os professores não filtraram as expectativas da sociedade, apenas repercutiram uma visão utilitária do conhecimento.

Além da autora, tivemos como base teórica, os estudos de Michael Apple (1982), que nos aponta para o fato de que a educação não é uma ação neutra, mas está permeada de escolhas guiadas por meio de determinada ideologia. Sendo assim, ele aponta para a

importância da criticidade e da reflexão do professor sobre o perfil de sujeito que deseja formar, pois, através de escolhas teóricas e metodológicas, ele estará ajudando a reproduzir uma ideologia, que tanto pode ser tecnicista, quanto teórica e humana.

Em relação ao aporte teórico sobre o Curso Normal, refletimos, principalmente, sobre as concepções de Dermeval Saviani (2009) acerca do histórico dos cursos de formação de professores. Percebemos que o primeiro Curso Normal foi instituído no país em 1835, na Província do Rio de Janeiro, em Niterói, com a denominação ainda de Escola Normal, seguido das demais instituídas em outras localidades, como no Rio Grande do Sul, em 1869. Notamos, ainda, que, nesses cursos de formação, era dada mais importância à formação de professores com domínio de conteúdos, do que à preparação didático-pedagógica.

Também através do autor, descobrimos que, em 1890, por meio da reforma da instrução pública de São Paulo, estabeleceram-se medidas a respeito de um enriquecimento curricular, com ênfase no aspecto prático, criando-se assim uma escola-modelo anexa à Escola Normal. A instituição da capital de São Paulo serviu de modelo para as demais localidades do interior e escolas de todo o Brasil, que logo passaram a adotar o mesmo sistema focado nas metodologias. Porém, essa visão foi sendo modificada e os cursos de formação passaram a enfatizar a importância da pesquisa para o futuro professor, sob influência das ideias do movimento Escola Nova. Muitas foram as modificações pelas quais a Normal passou até perder a sua condição de “escola” e de “curso”, diluindo-se em uma das habilitações profissionais do ensino de segundo grau. Ao longo desse tempo, houve uma maior ou menor preocupação com o incremento da formação humanística dos futuros professores, o que explica o lugar acanhado que a LI ocupa nessa modalidade de ensino.

Segundo Oliveira e Trevisan (2012), a presença da arte literária infantil enquanto disciplina se dá somente por volta da década de 1940, nos Cursos Normais de São Paulo, ainda que se houvesse restrito número de textos que dessem apoio aos professores e aos alunos desse componente curricular. Nesse sentido, percebemos o quão importantes foram ações individuais para a criação de manuais que dessem suporte teórico às disciplinas de Literatura Infantil nos Cursos Normais, a citar Bárbara Vasconcelos de Carvalho e Antônio D’Ávila, além de iniciativas de criações de órgãos como a criação, em maio de 1936, da "Comissão Nacional de Literatura Infantil". Diante da formação precária dos professores em relação ao gênero, essas obras que servem como manuais são, ainda hoje, o único recurso de que dispõem alguns professores para qualificar sua formação.

Nesse sentido, Rildo Cosson (2010) muito bem nos alerta para o fato de que a Literatura possui sua existência, seja na educação escolar ou nos cursos de formação de professores, determinada pelas prioridades educacionais que, em momentos, valorizam muito mais os saberes científicos e técnicos, voltados para uma postura do "fazer", do pragmático, do que as questões humanas, voltadas para o "ser", para o "refletir" sobre si, sobre o mundo e sobre esse "fazer". Regina Zilberman (1994), em consonância, alerta para a importância de os cursos de formação de professores abordarem questões históricas e discussões acerca do que vem a ser LI e dos aspectos a que ela deve atender para assim ser reconhecida, bem como sobre o acervo literário, domínio dos critérios que garantem a qualidade estética e clareza sobre metodologias adequadas, além da óbvia necessidade de que o professor seja ele mesmo um leitor literário para poder também formar leitores.

Sobre o histórico e a inserção da Literatura Infantil no meio educacional, nos baseamos nas ideias de Regina Zilberman (1994), que aponta que o gênero literário infantil nasce muito ligado ao viés pedagógico, através do qual, os adultos tentam controlar e dominar o desenvolvimento e educação da criança por meio de suas ideologias. Porém, essa visão foi sendo modificada a partir do cuidado da adaptação aos aspectos cognitivos, linguísticos, afetivos e emocionais das crianças. Por outro lado, a autora também aponta que, por mais avanços que se tenham sobre a Literatura Infantil em termos de produção e respeito ao caráter estético, a arte literária infantil ainda é utilizada para o fim pedagógico, ocasionando o que chama de "degradação da arte literária". A partir da Literatura, segundo Antonio Candido (1995), o sujeito pode se humanizar, à medida em que reflete sobre o outro, sobre si mesmo e sobre o mundo do qual faz parte. Daí Tzvetan Todorov (2012) defender que o espaço da literatura deve ser assegurado na educação.

Por meio da teoria de Lev Vygotsky (2001; 2006), notamos que a imaginação da criança é fundamental para seu desenvolvimento, pois a partir dela consegue experimentar situações, refletir sobre diversos assuntos, perceber-se diante das mais diversas situações. Nesse sentido, a Literatura Infantil oferece espaço para a criança exercer sua imaginação, alargando seu rol de experiências, enquanto, através da linguagem, vai construindo seu pensamento. Logo, é pela interação com as pessoas, com o meio e com histórias (Literatura) que a criança desenvolve seu pensamento, melhor organiza sua linguagem e seu pensamento.

Nesse sentido, a Literatura Infantil se torna essencial nas Séries Iniciais e Educação Infantil, pois, como afirma Zilberman (1987), ela é espaço de conhecimento, "não porque

transmite informações e ensinamentos morais, mas porque pode conceder ao leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades intelectuais" (pág. 14).

Abordamos, ainda, na parte teórica, um conceito que julgamos importante e essencial na educação literária e, logo, nos cursos de formação de professores, que é o de *letramento literário*, um processo que se dá por meio da leitura, da reflexão e da apropriação de sentidos a partir da leitura de diversos gêneros literários. Para Graça Paulino e Rildo Cosson (2009), essa leitura múltipla propicia a formação de um leitor que saberá escolher suas leituras e apreciar a construção de significados e estruturas, utilizando-se de diferentes estratégias de leitura.

Consoante a todas as ideias aqui elencadas, acreditamos ser extremamente necessário que o professor formado para atuar nesses níveis compreenda todas as questões referentes ao histórico da LI, ao seu estatuto (cumprido através da existência de sua qualidade estética), ao seu acervo (clássico e contemporâneo), e às especificidades do leitor-criança. Além disso, é fundamental que o docente seja um leitor que possa atuar, através do uso de metodologias adequadas, como mediador, como aproximador da criança com os livros infantis. A formação desse profissional nesses quesitos é o que guiará e dará base para sua futura atuação junto aos alunos no que diz respeito à LI.

Sabemos que a formação mínima para a atuação dos professores das Séries Iniciais e Educação Infantil se dá através dos Cursos Normais. Porém, como vimos através dos resultados dessa pesquisa, a LI possui espaço restrito em relação ao que julgamos necessário para a formação dos professores no que diz respeito ao saber literário infantil. Por quais motivos? Por causa do aspecto cíclico que a Educação possui: quando a formação dos professores é insuficiente em qualquer área, os mesmos tendem a reproduzir os conceitos rasos, insuficientes, que receberam, atuando na Educação Básica de forma também reduzida quando comparada com o ideal, formando alunos com conhecimentos também restritos.

Todas as concepções e saberes estão engendrados na esfera curricular, nos documentos educacionais, como os currículos e os planos de ensino, e, se não passam por um filtro crítico do professor, estes tendem a reproduzir formações insuficientes no que diz respeito aos conhecimentos cognitivos e culturais, como a arte literária.

Se um professor das Séries Iniciais ou da Educação Infantil teve contato, ainda em sua trajetória de formação profissional, com questões referentes à importância da Literatura Infantil para o desenvolvimento cognitivo e humano infantil, ao estatuto da LI, se realizou leituras e discussões acerca de obras infantis clássicas e contemporâneas, reconhecendo-se ele

mesmo enquanto leitor de literatura, então saberá reconhecer o porquê e as maneiras de se abordar a arte literária infantil no ambiente escolar.

Sabemos que é difícil, na maioria das vezes, reconhecermos as falhas de nossa formação e, sobretudo, nos desencastelarmos de (pre)conceitos, que, talvez não saibamos, mas desqualificam um conhecimento, uma arte, pois não os (re)conhecemos ou não tivemos formação sobre. Porém, essas questões não podem servir de justificativa para a acomodação dos professores.

Por outro lado, de nada adianta criticarmos o ensino, sem analisarmos os diferentes fatores que envolvem tais realidades. Não é por acaso que os Cursos Normais são desvalorizados e que duas escolas de nossa pesquisa fecharam seus cursos; há todo um contexto histórico, político e ideológico marcado ao longo de sua existência, que não valoriza essa modalidade de formação de professores. Não é à toa que o saber literário não é abordado da forma que julgamos ideal por nenhum dos cursos, apenas poucos se aproximam desse padrão, porém ainda muito ligados aos aspectos educacionais, pedagógicos. Não é por acaso que muitos cursos são incapazes de formar professores leitores, visto que a leitura literária de seus mestres, quando existente na infância e adolescência, foi sendo substituída pela leitura didática.

Pensando nos resultados a longo prazo dessa inserção frágil e deficiente da LI nos cursos de magistério, não é à toa que os alunos chegam no 6º ano com dificuldades e repertório insuficiente de leitura, pois os professores que tiveram durante as Séries Iniciais e Educação Infantil, talvez formados nos Cursos Normais, provavelmente abordaram a Literatura Infantil pelo viés pedagógico. Não é por acaso que alunos que saem do Ensino Fundamental e iniciam o Curso Normal não são leitores, e o ciclo se completa com a ausência de preocupação da sua parte com a formação de leitores. E, já que nossa pesquisa apontou a falta de cuidado com essa questão, os professores formados na modalidade Normal saem dos cursos continuando com falhas na sua formação leitora.

Tantos anos depois das primeiras discussões sobre a inserção do saber literário na formação de professores, após tantas pesquisas, ainda notamos falhas e omissões em muitos currículos e práticas. Por isso, fazem-se urgentes mudanças em relação à reflexão, por parte dos professores e das autoridades educacionais, sobre os currículos do Curso Normal, para que contemplem a Literatura Infantil como disciplina independente, que assegurem uma formação qualificada aos professores no que diz respeito aos conhecimentos sobre a LI e seu

ensino. Além disso, que sejam realizadas mais ações para assegurar o espaço da arte na educação brasileira.

Para isso, é necessário, também, que os currículos das universidades abranjam essas questões, para que saiam formados das universidades professores com conhecimentos da LI, bem como, com consciência de seu papel enquanto formadores de leitores, ainda mais, se atuarão nos Cursos Normais. Nesse sentido, outra questão que nos desacomoda e nos direciona para futuras pesquisas é: como se dá a inserção da disciplina de Literatura Infantil nos cursos de graduação?

Por meio de todos os pontos abordados no presente trabalho, acreditamos que realizar pesquisas na educação é uma tarefa bastante desafiadora, pois estamos tratando com pessoas, com seres humanos de diferentes realidades, com diferentes visões e (pre)conceitos sobre os significados das relações entre saber, professor e aluno. Olhar para os Cursos Normais significa compreender que são instituições reconhecidas e determinantes para a formação de muitos professores brasileiros, apesar das tantas reformulações que essa modalidade de ensino sofreu ao longo do tempo, as quais direcionam para uma formação reduzida, ligada à técnica, focada nas metodologias.

Nesse sentido, os professores desses cursos possuem um papel definitivo na educação brasileira, pois estarão formando futuros professores, responsáveis pelo aprimoramento cognitivo, afetivo, emocional e humano de seus alunos. Por isso, eles devem ter segurança em suas escolhas curriculares, pois precisam propiciar ao aluno/futuro professor uma formação que contemple, aliada à metodologia, a reflexão sobre as teorias e concepções que envolvem a arte literária infantil, a qual permite aos sujeitos a humanização, como postula Candido (1995).

Dessa maneira, ao assegurarem espaço para as obras literárias infantis na educação, os professores permitem que a Literatura Infantil cumpra com seu papel: ser o espaço para a percepção, para a reflexão sobre as interrogações, questões e inquietações. É através da arte literária que o leitor encontra respostas e aprimora-se cognitivamente, até mesmo sem perceber que o faz. A literatura infantil desvinculada do aspecto pedagógico é o espaço da infância, o lugar seguro para o desenvolvimento saudável da criança em sua totalidade e humanidade.

Então, chegados aqui, nos perguntamos: como se dá a inserção da Literatura Infantil nos Cursos Normais? De forma apagada, enviesada ou silenciada total, um reflexo do papel que o conhecimento literário teve ao longo de todo o histórico dos cursos de formação de

professores brasileiros e que a sociedade, hoje, reedita por motivos ainda utilitários e pragmáticos. A fronteira sul do Rio Grande do Sul ilustra uma verdade nacional. Pesquisar é uma forma de valorizar um tema, de chamar a atenção sobre ele. Nesse sentido, nosso trabalho poderá colaborar muito com as reflexões sobre o lugar da LI na formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 5 ed. SP: Ática, 1991.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/71**. Brasília : 1971.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação – Secretaria de Ensino Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, 2002.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASTILHOS, Gladiomar Saade de; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. **LITERATURA INFANTIL: DE SABER COMUM À INVENÇÃO COMO DISCIPLINA**. In: VII Congresso Brasileiro da História da Educação, Cuiabá: História das Culturas e Disciplinas Escolares, 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/06-%20HISTORIA%20DAS%20CULTURAS%20E%20DISCIPLINAS%20ESCOLARES/LITERATURA%20INFANTIL%20DE%20SABER%20COMUM%20A%20INVENCAO%20COMO%20DISCIPLINA.pdf>>. Acesso em: 7 de junho de 2014.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 5ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário – Teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. O espaço da literatura na sala de aula. In: **Literatura: ensino fundamental/Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20)

_____. A formação do professor de literatura - uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto (Orgs). **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal de Grande Dourados, 2013.

COSTA, A.S. **A busca por um estatuto da literatura infanto-juvenil no Brasil do período Vargas, um estudo sobre a comissão de literatura infantil (1936 – 1939)**. In: Revista ARShistorica. Disponível em: <http://www.ifcs.ufrj.br/~arshistorica/jornadas/IV_jornada/IV_06.pdf>. Acesso em: 23 de dezembro de 2014.

ELIAS, Ana Cláudia Menezes; MARAFON, Danielle. **A disciplina de literatura infantil no curso de formação de professores em Paranaguá: entre a arte literária e a pedagógica**. In: 4º Congresso Internacional de Educação Pesquisa e Gestão, 2012, Ponta Grossa. Políticas e Práticas Educacionais, 2012. Disponível em: <isapg.com.br/2012/ciepg/down.php?id=2738&q=1>. Acesso em: 10 de junho de 2014.

KULESZA, Wojciech Andrzej. **A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910)**. In: R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/196/197>>. Acesso em: 23 de novembro de 2014.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Método lancasteriano" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=273>>. Acesso em: 26 de outubro de 2014.

OLIVEIRA Fernando Rodrigues. **Manuais de ensino de literatura infantil: um instrumento de pesquisa**. In: Revista de Iniciação Científica da FFC. Marília-SP, v. 8, n. 2, p. 174-185. 2008. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/viewFile/209/186>>. Acesso em: 23 de maio de 2014.

_____. **Considerações sobre a história do ensino da literatura infantil nos cursos normais no Brasil: o pioneirismo de Bárbara Vasconcelos de Carvalho**. In: Revista História da Educação - RHE, Porto Alegre, v. 15, n. 34, p. 123-140, maio/ago. 2011. Disponível em: <seer.ufrgs.br/asphe/article/download/20529/12314>. Acesso em: 25 de maio de 2014.

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues; TREVISAN, Thabatha Aline. **A literatura infantil na formação de professores primários no Brasil: contribuições de Bárbara V. de Carvalho (1959) e Antônio D'Ávila (1961)**. In: Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 36, p. 359-379, maio/ago 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189123663004>>. Acesso em: 23 de maio de 2014.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K (Orgs). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PAULINO, Graça; PINHEIRO, M. **Ler e entender:** entre a alfabetização e o letramento. Revista Estudos, v. 2, n. 2. Belo Horizonte: Uni-BH, 2004.

ROSA, Luciana Lhullier. **O professor de séries iniciais:** a literatura levada a sério. Passo Fundo: UPF, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. Campinas, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Os (des)caminhos da escola:** traumatismos educacionais. São Paulo: Editora Moraes, 1982.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3ª Edição. Editora Autêntica, 2010.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs). **A Escolarização da Leitura Literária:** O Jogo do Livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SPERB, Dalilla C. **Problemas Gerais de Currículo.** 5ª edição. Porto Alegre: Globo, 1979.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, nº 14, pág. 61-88, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 10 de novembro de 2014.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Tradução de Caio Meira. 4ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

VYGOTSKY, Liev. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia.** México: Espânicos, 2006.

ZILBERMAN, Regina. O Estatuto da Literatura Infantil. In: MAGALHÃES, Ligia Cadermatori; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil:** Autoritarismo e Emancipação. 3ª ed. São Paulo, Editora Ática, 1987.

_____. **A literatura infantil na escola.** 8ª ed. São Paulo: Global, 1994.

APÊNDICE A - Pesquisa a ser desenvolvida com os professores da disciplina de Literatura Infantil dos Cursos Normais da região da fronteira-sul do Rio Grande do Sul

Pesquisa - Professores

Dados de identificação:

Nome: _____

Sexo: ()F ()M

Idade: _____

Formação profissional: (informe a escola ou a universidade de formação)

Curso Normal: _____ Ano de conclusão: _____

Graduação: _____ Ano de conclusão: _____

Pós-graduação: _____ Ano de conclusão: _____

_____ Ano de conclusão: _____

_____ Ano de conclusão: _____

Tempo de atuação no magistério: _____

Responde:

1. Qual sua opinião sobre a inserção da Literatura Infantil no currículo do Curso Normal?
Justifique sua resposta.

2. Você teve formação em Literatura Infantil no Curso Normal? Comente como era a disciplina.

3. Você teve formação em Literatura Infantil no curso superior? Comente como era a disciplina.

4. Em caso de resposta positiva nas questões 2 e/ou 3, qual a importância para sua formação profissional?

5. Você costuma ler literatura? Foi leitor na infância e na adolescência? Explique.

6. Qual sua opinião sobre a presença da Literatura Infantil na Educação infantil e nas séries iniciais?

7. Como você costuma trabalhar com a LI em sala de aula?

8. Cite algumas obras e/ou autores que você costuma trabalhar em aula?

9. Seus alunos costumam ler literatura? Explique.

Obrigada pela atenção!

ANEXO A - Currículos e programas das disciplinas de Didática da Linguagem dos cursos analisados

ESCOLA	CURRÍCULO	PROGRAMA
A	<p>Componente Curricular: DIDÁTICA DA LINGUAGEM</p> <p>Carga-Horária: 150 horas Práticas Pedagógicas: 80 horas</p> <p>Ementa: As diversas formas de linguagem, códigos e suas tecnologias, métodos e processos de alfabetização e letramento, o universo linguístico da criança, o senso crítico, a análise e a reflexão.</p> <p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conceituar e caracterizar, empirismo, inatismo e construtivismo – interacionista; 2. Identificar e reconhecer os níveis psicogenéticos da escrita: Pré-Silábico 1-, Pré-Silábico 2-, Silábico, Silábico Alfabético, Alfabético e a didática, sugestões de atividades: jogos correspondentes a cada nível; 3. Criar um ambiente alfabetizador; 4. Repensar a prática de língua escrita na classe de alfabetização: construção de textos; 5. Reconhecer o papel do jogo na construção do saber; 	<p>Componente Curricular: DIDÁTICA DA LINGUAGEM</p> <p>Carga-Horária: 60 horas Práticas Pedagógicas: 60 horas</p> <p>Ementa: As diversas formas de linguagem, códigos e suas tecnologias, métodos e processos de alfabetização e letramento, o universo linguístico da criança, o senso crítico, a análise e a reflexão.</p> <p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conceituar e caracterizar, empirismo, inatismo e construtivismo – interacionista; 2. Identificar e reconhecer os níveis psicogenéticos da escrita: Pré-Silábico 1-, Pré-Silábico 2-, Silábico, Silábico Alfabético, Alfabético e a didática, sugestões de atividades: jogos correspondentes a cada nível; 3. Criar um ambiente alfabetizador; 4. Repensar a prática de língua escrita na classe de alfabetização: construção de textos; 5. Reconhecer o papel do jogo na construção do saber;

<p>6.Pesquisar, criar, elaborar e utilizar material pedagógico para a alfabetização;</p> <p>7.Elaborar instrumentos de avaliação.</p> <p>8.Inferir sobre a importância da Linguagem na participação social como atividade contextualizadora;</p> <p>9.Viabilizar acesso à diversidade de texto que fala e a escrita cabe a escola ensinar;</p> <p>10.Empregar o texto como unidade de ensino;</p> <p>11.Distinguir a importância da especificidade do texto literário no cotidiano de sala de aula;</p> <p>12.Distinguir e selecionar objetivos gerais, específicos para os anos iniciais do Ensino Fundamental na Língua Portuguesa;</p> <p>13.Selecionar e organizar conteúdos da Língua Portuguesa para as anos iniciais do Ensino Fundamental</p> <p>14.Inferir e desenvolver formas de tratamento didático dos conteúdos: caracterização e eixos de organização;</p> <p>15.Conhecer usos e formas de linguagem oral e escrita;</p> <p>16.Selecionar e utilizar critérios e instrumentos de avaliação da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental;</p>	<p>6.Pesquisar, criar, elaborar e utilizar material pedagógico para a alfabetização;</p> <p>7.Elaborar instrumentos de avaliação.</p> <p>8.Inferir sobre a importância da Linguagem na participação social como atividade contextualizadora;</p> <p>9.Viabilizar acesso à diversidade de texto que fala e a escrita cabe a escola ensinar;</p> <p>10.Empregar o texto como unidade de ensino;</p> <p>11.Distinguir a importância da especificidade do texto literário no cotidiano de sala de aula;</p> <p>12.Distinguir e selecionar objetivos gerais, específicos para os anos iniciais do Ensino Fundamental na Língua Portuguesa;</p> <p>13.Selecionar e organizar conteúdos da Língua Portuguesa para as anos iniciais do Ensino Fundamental</p> <p>14.Inferir e desenvolver formas de tratamento didático dos conteúdos: caracterização e eixos de organização;</p> <p>15.Conhecer usos e formas de linguagem oral e escrita;</p> <p>16.Selecionar e utilizar critérios e instrumentos de avaliação da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental;</p> <p>17.Construir e aplicar jogos pedagógicos de Língua Portuguesa;</p>
---	---

		<p>18. Conhecer, analisar e desenvolver plano de trabalho e projeto de Linguagem oral e escrita na Educação Infantil de acordo com seu Referencial Curricular</p> <p>19. Desenvolver atividades práticas de Linguagem Oral e escrita para a Educação infantil;</p> <p>20. Elaborar e aplicar planos de trabalho de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental ;</p> <p>21. Estabelecer critérios e elaborar instrumentos de avaliação de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental;</p> <p>22. Planejar, elaborar e executar planos de trabalho e projetos nos diversos eixos temáticos: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos; Cultura e Artes; Cultura Digital; Prevenção e Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica e Áreas da Produção experimentando e vivenciando atividades práticas de observação, monitoria e regência nas classes de aplicação da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental;</p>
--	--	--

<p>B</p>	<p>No PPP, não consta a disciplina de Didática da Linguagem.</p> <p>A escola nos forneceu a matriz curricular.</p> <p>A disciplina de Didática da Linguagem possui 80h/a no 2º e no 3º ano.</p>	<p>DISCIPLINA: DIDÁTICA DA LINGUAGEM</p> <p>SÉRIE: 3ª</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Métodos e processos de alfabetização e letramento; • O universo linguístico da criança; • Gêneros e estilos literários; • Conhecimento do mundo literário infantil; <p>Objetivos/Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e identificar os diferentes métodos de alfabetização e letramento, levando em consideração a definição de cada um; • Identificar em cada criança o universo linguístico; • Diferenciar os gêneros e estilos literários; • (Re)conhecer e identificar a literatura infantil. <p>Estratégias de ensino/aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento com livros que contenham este conteúdo; • Pesquisa de campo com professores que atuam na referida área; • Pesquisa bibliográfica; • Práticas em sala de aula;
----------	---	---

		<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa na Internet e trabalhos em grupos; • Construção de uma coletânea dos melhores contos, textos, fábulas..., escolhidos por eles. <p>Instrumentos e critérios de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos (individual e em grupo) em casa e em sala de aula; • Participação em sala de aula; • Prova escrita; • Interação com os colegas; • Práticas em sala de aula. <p>Referências:</p> <ul style="list-style-type: none"> • educador.brasilecola.com/trabalho-docente-alfabetizacao.htm • portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alfsem.pdf • Apostilas • OLIVEIRA, Maria Helena Cozzolino. <u>Didática da Linguagem, como aprender - como ensinar</u>. 12ª ed: 1993. • BIZZOTO, Maria Ines; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. <u>Alfabetização Linguística da teoria à prática</u>. 1ª ed: 2010. <p>Observações:</p> <p>O plano de trabalho poderá ser</p>
--	--	---

		alterado de acordo com a necessidade dos alunos.
C	Não há registros sobre a disciplina de Didática da Linguagem no PPP.	<p>Componente Curricular: Didática da Linguagem</p> <p>Série/turma: 2º ano</p> <p>Área do conhecimento: Conhecimento específico da Educação Infantil e do Ensino Fundamental</p> <p>Objetivo geral da área de conhecimento: Refletir sobre formas de linguagem, códigos e tecnologias, destacando métodos e processos de aprendizagem e a organização simbólica da cultura infantil.</p> <p>Objetivos específicos da área de conhecimento:</p> <p>1º trimestre: Promover experiências significativas de aprendizagem da língua, num espaço de discussão e compreensão da forma pelo qual se inicia o processo lectro-escrita, proporcionando o gosto, o prazer, a imaginação em relação ao mundo literário infantil.</p> <p>2º semestre: Oportunizar condições que permitam reflexão sobre a importância da leitura e interpretação</p>

		<p>envolvendo a oralidade e produção de texto.</p> <p>3º trimestre: Identificar o jogo pedagógico como recurso didático, destacando o ERRO como um processo construtivo da aprendizagem e a ortografia uma prática efetiva de sala de aula.</p> <p>Conteúdos do componente curricular</p> <p>1º trimestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Psicogênese da leitura e da escrita; - Teste das quatro palavras e uma frase; - Atividades pedagógicas para favorecer a mudança de nível; - Literatura Infantil; - Práticas na Educação Infantil e anos iniciais do Ens. Fundamental. <p>2º trimestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo sobre a oralidade; - Leitura e compreensão de texto; - Produção textual; - Práticas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ens. Fundamental; <p>3º trimestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho com a ortografia como uma prática de sala de aula; - O erro construtivo;
--	--	---

		<p>- Jogos pedagógicos; Práticas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ens. Fundamental.</p> <p>Avaliação: Trabalhos individuais e em grupos; Relatórios, seminários, provas; Participação e presenças nas aulas. Auto-avaliação; Serão utilizados os conceitos CSA³³, CPA³⁴ e CRA³⁵, conforme o regimento do curso.</p>
D	<p>ÁREA DE CONHECIMENTO: CONHECIMENTO ESPECÍFICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>DICIPLINA: DIDÁTICA DA LINGUAGEM</p> <p>Justificativa: Compreender as relações de cultura de cada época, a literatura infantil e da Língua Portuguesa em seu processo evolutivo e comprovar a importância na alfabetização.</p> <p>Ementa: As diversas formas de linguagem, códigos e tecnologias; Métodos e processos de alfabetização e letramento; o universo linguístico da</p>	<p>CONTEÚDOS DIDÁTICA DA LINGUAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educação: histórico do conceito de alfabetização; - Conceitos tradicionais e atuais de alfabetização • O desenvolvimento da linguagem e da fala: <ul style="list-style-type: none"> - A linguagem da criança na Educação Infantil; - Distúrbios da linguagem e da fala; - Importância da expressão oral na Educação Infantil e sugestões de atividades práticas. • Alfabetização sob o enfoque linguístico, psicomotor e social; • Características do ambiente da

³³ Construção Satisfatória da Aprendizagem

³⁴ Construção Parcial da Aprendizagem

³⁵ Construção Restrita da Aprendizagem

<p>criança; senso crítico, análise e reflexão. Gêneros e estilos literários; organização simbólica da cultura; Gosto prazer, a curiosidade, imaginação, criatividade em relação à leitura e ao conhecimento do mundo literário infantil.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a expressão escrita e oral com espontaneidade e boa pontuação. • Orientar o aluno no estudo da gramática, capacitando-o no uso correto da concordância e da pontuação. • Selecionar e utilizar métodos, técnicas e recursos no ensino da Língua Portuguesa. • Planejar situações de ensino-aprendizagem utilizando as Unidades Temáticas do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. • Caracterizar a avaliação na Educação Infantil. • Caracterizar estilísticas/estruturais da literatura infantil. • Identificar tipos de literatura. <p>Conhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Área comunicação em Língua Portuguesa e seu tratamento didático: leitura (oral e silenciosa), interpretação de 	<p>Educação Infantil:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança da Educação Infantil (características); - Período de adaptação; - Regras de convivência na sala de aula. <p>• Habilidades psicomotoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caracterização e conceituação do Período de Prontidão; - Seleção e planejamento de atividades psicomotoras necessárias à alfabetização e ao período da Educação Infantil; <p>• Listagem de conteúdos da Educação Infantil:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seleção e planejamento de atividade e conteúdos programáticos da Educação Infantil. <p>• A história da escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A escrita nas séries iniciais; - Construção da escrita do nome; - Distúrbios da escrita. <p>• Métodos e processos tradicionais de alfabetização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Métodos de alfabetização sintéticos; - Métodos de alfabetização analíticos; - Métodos de alfabetização ecléticos. <p>• Teoria Construtivista da alfabetização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fundamentação - Evolução da leitura e da escrita nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.
---	--

<p>texto, gramática, redação, ortografia e literatura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Métodos, técnicas e recursos utilizados no ensino da Língua Portuguesa. • Planejamento e desenvolvimento de situações de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais. • Literatura Infantil e seus caminhos. • Arte literária ou pedagógica. • Literatura Infantil: gênero ou forma? • Histórias em quadrinhos. <p>Avaliação: A avaliação é diagnóstica, formativa, contínua e cumulativa, onde resultados são construídos conjuntamente pelo professor e pelo aluno. A expressão dos resultados será através de parecer descritivo, e dos seguintes conceitos: CSA - Construção Satisfatória da Aprendizagem, CPA - Construção Parcial da Aprendizagem, CRA - Construção Restrita da Aprendizagem.</p> <p>Bibliografia ANTUNES, Irandé. Aula de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O livro de leitura intermediário e a cartilha: critérios de seleção.
---	--

	<p>Português: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.</p> <p>COELHO, Nelly Novaes. <i>A Literatura infantil: teoria, análise didática</i>. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.</p> <p>NASPOLI, Ana Tereza. <i>Tijolo por tijolo: prática de ensino da Língua Portuguesa</i>. 1 ed. São Paulo: FTD, 2009.</p> <p>SMOLKA, Neide. <i>Fábulas completas de Esopo</i>. São Paulo: Moderna, 1994.</p>	
E	<p>A escola forneceu apenas a matriz curricular.</p> <p>A disciplina de Didática da Linguagem possui carga horária de 80h/a.</p>	<p>COMPONENTE CURRICULAR: Didática da Linguagem.</p> <p>Série: 3ª</p> <p>OBJETIVO: proporcionar aos alunos o pensar e o repensar das situações educacionais, suas responsabilidades enquanto futuros educadores e formadores de cidadãos, fornecendo um apoio teórico, dentro de suas potencialidades de ouvir, falar, ler e escrever.</p> <p>CONTEÚDOS</p> <p>Gramática</p> <p>Ortografia</p>

		<p>Literatura Infantil</p> <p>METODOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none">• Atividades teórico-práticas;• Aulas expositivas;• Explicações orais;• Pesquisas bibliográficas;• Reflexão e análise;• Trabalhos individuais e em grupos. <p>AVALIAÇÃO</p> <p>A avaliação será realizada ao longo do processo, através de trabalhos em grupos, trabalhos individuais, entrevistas e observação direta em sala de aula. O aluno será avaliado como um todo, dentro de suas potencialidades.</p>
--	--	--

ANEXO B - Currículos e programas das disciplinas de Literatura dos cursos analisados

ESCOLA	CURRÍCULO	PROGRAMA
F	<p>COMPONENTE CURRICULAR - Literatura</p> <p>CARGA HORÁRIA TOTAL: 100 horas</p> <p>EMENTA: A arte como produção literária estimulando o imaginário, a emoção, o pensar o querer e o sentir para desenvolver-se no mundo mágico da leitura.</p> <p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a arte literária através dos séculos; • Identificar a importância e as funções da literatura e da linguagem para que possa participar de forma consciente e voluntária da vida em sociedade; • Compreender as manifestações artísticas literárias como reflexo e influência da realidade social, histórica e política do país e do mundo; • Compreender a importância das manifestações artísticas e culturais dentro da história; • Compreender a contribuição cultural do afrodescendente nas artes, 	<p>DISCIPLINA: Literatura</p> <p>TURMA: CN 10 - CURSO NORMAL</p> <p>ANO LETIVO: 2014</p> <p>CARGA HORÁRIA SEMANAL: 1 h/a</p> <p>CARGA HORÁRIA ANUAL: 40 h/a</p> <p><u>OBJETIVOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir Literatura no contexto da Língua Portuguesa; • Conhecer a arte através dos séculos; • Relacionar Literatura com História, Arte, Cultura e Folclore; • Caracterizar as fases literárias através de seus autores e suas obras; • Identificar a importância e as funções da Literatura e da linguagem para que possa participar de forma consciente e voluntária da vida em sociedade; • Conhecer as funções da linguagem, os diversos gêneros literários, as formas do discurso e a versificação para um melhor entendimento das produções literárias; • Compreender a importância das manifestações artísticas e culturais dentro da história do Brasil;

	<p>na música, na dança, na culinária e na religiosidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar a produção cultural do povo indígena associando suas manifestações culturais no processo histórico do país. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar conotação e figuras de linguagem; • Caracterizar a Literatura Infantil evidenciando sua importância para o desenvolvimento da criança; • Compreender a contribuição cultural do afrodescendente nas artes, na música, na dança, na culinária e na religiosidade; • Analisar a produção cultural do povo indígena associando suas manifestações culturais no processo histórico do país. <p><u>PLANO DE TRABALHO</u></p> <p>DISCIPLINA: Literatura</p> <p>TURMA: CN 20 - CURSO NORMAL</p> <p>PROFESSORA: Regina Helena Menezes ANO</p> <p>LETIVO: 2014</p> <p>CARGA HORÁRIA SEMANAL: 2 ha CARGA HORÁRIA ANUAL: 80 ha</p> <p><u>OBJETIVOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender as manifestações artísticas literárias como reflexão e influência da realidade social, histórica e política do país e do mundo; • Caracterizar os estilos de épocas através das Escolas Literárias;
--	---	---

		<ul style="list-style-type: none">•Diferenciar texto literário e texto não literário, a fim de compreender a importância das manifestações artísticas dentro da história;•Entender o texto literário como algo que represente o modo de ser e o modo de pensar do ser humano estabelecendo sempre uma relação dos fenômenos linguísticos da Língua Portuguesa com o modo de agir do homem na sociedade;•Evidenciar a Literatura através da vida e da obra de escritores;•Compreender a contribuição cultural do afrodescendente nas artes, na música, na dança, na culinária e na religiosidade;•Analisar a produção cultural do povo indígena associando suas manifestações culturais no processo histórico do país. <p><u>PROCEDIMENTOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none">•Leitura, compreensão e interpretação;•Contextualização;•Elaboração de conceitos;•Realização de pesquisas e resumos;•Uso do dicionário;•Técnicas e atividades práticas;•Debates;
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> •Palestras. <p><u>RECURSOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Livro texto; •Livros literários; •Dicionário; •Material de uso diário; •Vídeos. <p><u>AVALIAÇÃO:</u></p> <p><u>CRITÉRIOS/INSTRUMENTOS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Responsabilidade, interesse e participação; •Respeito às normas da escola; •Expressão oral e escrita. •Avaliação diária; •Autoavaliação; •Avaliação coletiva; •Produção textual; •Ficha de leitura.
G	<p>Componente Curricular: Literatura</p> <p>Carga Horária: 90 horas</p> <p>Ementa: Reflete as relações do homem com o mundo e com os seus semelhantes. Na medida em que essas relações de transformam historicamente, a literatura também se transforma, pois que sensível às peculiaridades de cada época, aos modos de encara a vida, de</p>	<p>Componente Curricular: Literatura Infantil</p> <p>Hora/aula na semana: 1h/a</p> <p>Carga-horária anual: 40h</p> <p>Ementa:</p> <p>Estudo da literatura infantil enquanto modalidade ficcional narrativa e poética; conceito e história; formas tradicionais e</p>

<p>problematizar a existência, de questionar a realidade, de organizar a convivência social, etc. Literatura é a arte que utiliza da palavra como matéria-prima de suas criações.</p> <p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender o conceito de literatura e linguagem literária. 2. Compreender o contexto histórico e artístico do Renascimento; o Classicismo, a lírica e a épica camoniana. 3. Introduzir a literatura brasileira. 4. Compreender os vários contextos históricos e artísticos do Brasil durante os diferentes períodos: Colonial, Literatura Informativa, Jesuítica, Barroco, Arcadismo, Romantismo (prosa e poesia), Realismo, Naturalismo, Modernismo. 5. Conhecer e compreender os diversos aspectos da história e da cultura africana e indígena que caracterizam a formação da população brasileira, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. 6. Ler e interpretar textos produzidos por autores das diferentes escolas e estilos da época. 7. Introduzir a Literatura Infantil e 	<p>contemporâneas; literatura infantil e interdisciplinaridade; a produção/circulação de textos infantil e a formação do leitor no ambiente escolar.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar as interações históricas e as reformulações estéticas e conceituais intrínsecas à produção literária voltada para a infância. - Observar o texto literário para o público infantil, reconhecendo nele a potencialidade representativa de anseios psíquicos e emocionais no plano simbólico de que se vale, levando em conta características do público leitor, como gênero, faixa etária, interesses, etc. - Reconhecer as interseções possíveis da produção literária infantil com outros sistemas discursivos. - Entrar em contato com aspectos que subjazem à circulação da produção literária no meio escolar e no meio sócio-cultural, desenvolvendo o olhar crítico. - Valorizar o papel do professor de Língua Portuguesa e Literatura como disseminador de um bem cultural – o livro - na escola.
--	---

<p>infanto-juvenil como forma de aguçar a magia dos sentidos.</p> <p>8. Ler e interpretar textos de diferentes autores da Literatura Infantil, como: Charles Perrault, Hans Christian Andersen, Chico Buarque, Monteiro Lobato, Vinícius de Moraes, entre outros.</p> <p>9. Introduzir textos infantis da atualidade, comparar com clássicos, fazer intertextualidade em diferentes gêneros: poesia, fábulas, contos, lendas e outros.</p>	<p>- Valorizar o texto literário como viabilizador/facilitador da aprendizagem da Língua Portuguesa, do contato com a língua aprimorada, e de aspectos simbólico-valorativos inscritos no campo semântico e ideológico.</p> <p>- Valorizar a presença do leitor em potencial: o aluno, o qual deve ser orientado e estimulado pelas ações em sala de aula mediatizadas pelos textos literários.</p> <p>- Exercitar a criação de projetos de ensino a serem utilizados nas aulas de Língua Portuguesa e demais disciplinas, a partir da utilização do texto literário infantil.</p> <p>Conteúdos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Histórico da literatura infantil; a produção literária no meio escolar e no meio sócio-cultural. 2. Modalidades originais e manifestações atuais: lendas, mitos, contos; formas tradicionais e contemporâneas. 3. A adaptação de textos clássicos para a infância: um olhar crítico. 4. O leitor e os fatores subjacentes à produção literária infantil: gênero, faixa etária, interesses temáticos. 5. Problematização da literatura
--	---

		<p>infantil às diversas situações cotidianas..</p> <p>6. A imagem no texto infantil .</p> <p>Métodos/Técnicas/Recursos:</p> <p>Aulas expositivas: com ênfase na abordagem interdisciplinar e na visão crítico-reflexiva.</p> <p>Leituras orientadas: fortalecendo no aluno sua capacidade de construir o próprio conhecimento sobre a importância da literatura infantil.</p> <p>Leitura orientada de textos infantis, nos assuntos relacionados com a disciplina, permitindo aos alunos a discussão de problemas atuais, na perspectiva dos conhecimentos teóricos da disciplina.</p> <p>Assistência a filmes e conferências, permitindo ao aluno a ampliação da abordagem pela visão das questões da matéria a partir de outro ponto de vista.</p> <p>Avaliação</p> <p>A avaliação da disciplina Literatura Infantil é contínua, levando-se em conta a assiduidade, postura ética, participação contributiva nas discussões e envolvimento nos trabalhos em grupo.</p> <p>Além do processo contínuo de avaliação, é importante também</p>
--	--	---

		<p>avaliar o conhecimento teórico do aluno ao final de cada bimestre letivo, por meio de trabalhos individuais e de provas subjetivas.</p> <p>Bibliografia Básica:</p> <p>LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: história e histórias. 2 ed. Série Fundamentos. São Paulo : Ática, 1999.</p> <p>COELHO, Nelly Novaes. A Literatura infantil. 4 ed., rev. São Paulo: Quiron, 1987.</p>
H	<p>COMPONENTE CURRICULAR: Literatura</p> <p>EMENTA: Adaptar-se às variadas expressões literárias da Língua Portuguesa produzidas em épocas, culturas e lugares diferentes compreendendo a Literatura Brasileira e seus estilos literários como manifestações da linguagem dialógica entre contexto histórico e a realidade.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade de pensamento e expressão oral, escrita e corporal, resgatando valores, atitudes, a cultura popular através da 	<p>3º ano: Literatura Brasileira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escolas literárias; <p>3º ano: Literatura Infantil</p> <ul style="list-style-type: none"> • A literatura nas séries iniciais; • Poesia infantil, lendas, fábulas e contos de fada; • Fichas com fatos em sequência para a produção de textos e para leitura; • Cartas enigmáticas; • Álbum de músicas infantis e sequência de atividades.

<p>Literatura. Salientando e direcionando a Literatura Infantil para o curso de aplicação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a contribuição social, econômica, política e cultural dos africanos, afro-brasileiros e indígenas na formação da sociedade nacional. <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceito de Literatura; • Códigos de comunicação; • Funções da Linguagem; • Figuras de Linguagem; • Versificação; • Gêneros Literários; • Escolas Literárias; • Obras infantis. <p>CARGA HORÁRIA TOTAL DA DISCIPLINA: 120h</p> <p>No 1º ano: 1h/s No 2º ano: 1h/s No 3º ano: 1h/s</p>	
---	--

I	<p>Literatura</p> <p>Ementa:</p> <p>A Literatura caracteriza-se como análise da construção humana e histórica de um sistema sócio-econômico-cultural em determinados contextos sociais e em diferentes períodos.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar e destacar o reflexo de um momento histórico para cada estilo de época, os principais acontecimentos econômicos, políticos e sociais, bem como suas relações com a produção artística; • Possibilitar a releitura e a valorização da cultura, da história e da identidade afro-brasileira e indígena. 	<p>Plano de trabalho - 1º ANO</p> <ul style="list-style-type: none"> *Panorama da literatura: conceitos; *Linguagem literária: figuras de linguagem, funções da linguagem; *Gêneros literários - ênfase para a literatura infanto-juvenil; *Gêneros: conto, fábulas, adivinhações; *Autores: Irmãos Grimm (contos), Esopo(fábulas). <p>Plano de trabalho - 3º ANO</p> <ul style="list-style-type: none"> *Panorama do Modernismo no Brasil; *Literatura infanto-juvenil, autores: Vinícius de Moraes: poesias infantis (ênfase na obra A Arca de Noé); Ana Maria Machado; Mário Quintana; Cecília Meireles; *Produção de gêneros literários: projeto de incentivo à leitura.
---	--	--

ANEXO C - Currículos e programas das disciplinas de Literatura Infantil dos cursos analisados

ESCOLA	CURRÍCULO	PROGRAMA
J	<p>COMPONENTE CURRICULAR: Literatura Infantil</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68h</p> <p>EMENTA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O estudo da Literatura Infantil no Curso Normal visa possibilitar ao professorando(a) a compreensão da importância da Literatura através dos diferentes gêneros e estilos literários; organização simbólica da cultura; gosto, prazer, curiosidade, imaginação e criatividade em relação à leitura e ao conhecimento do mundo literário infantil. <p>OBJETIVO GERAL: Compreender a necessidade de inserir a Literatura Infantil, no cotidiano escolar, como elemento capaz de despertar leitor/criador, contestador, através do lúdico. Oportunizando o conhecimento teórico sobre a origem e o desenvolvimentos da Literatura Infantil compreendendo a sua importância no imaginário infantil.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p>	<p>COMPONENTE CURRICULAR: Literatura Infantil</p> <p>SÉRIE: 2º</p> <p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância da Literatura Infantil no processo de aprendizagem das crianças de Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais. • Abordar historicamente a Literatura Infantil. • Caracterizar e fundamentar a LI. • Discutir em uma perspectiva integradora o trabalho com a literatura na escola, investigando seus impasses e avanços. • Expressar e saber comunicar-se, mantendo uma atitude de busca pessoal e coletiva, articulando percepção, imaginação, emoção, sensibilidade e reflexão ao realizar e ao fruir produções artísticas. Resgatar o contexto da arte circense nos seus aspectos históricos e artísticos. Vivenciar na prática diferentes eixos da arte circense. • Estimular o gosto pela leitura promovendo e estimulando a

<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância da Literatura Infantil no processo de aprendizagem das crianças de Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais; • Abordar historicamente a Literatura Infantil; • Caracterizar e fundamentar a LI; • Discutir em uma perspectiva integradora o trabalho com a literatura na escola, investigando seus impasses e avanços; • Analisar e estudar os livros infantis clássicos e modernos; • Estabelecer uma relação entre a LI e a prática pedagógica; • Resgatar tradições antigas e repassar os valores culturais de cada região; • Confeccionar bonecos, fantoches em conjunto com a disciplina de Educação Artística. • Estimular a apreciação da poesia e a ampliação do público leitor desse gênero; • Promover na prática uma educação incentivadora pelo teatro de bonecos; • Criar, reproduzir histórias infantis através da música e sessão historiada; • Estimular a criatividade por meio da criação de recursos para contar história. 	<p>linguagem oral, o gosto pela leitura, a expressão corporal e a valorização dos livros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar e estudar os livros infantis clássicos e modernos. • Estabelecer uma relação entre a literatura infantil e a prática pedagógica. • Resgatar tradições antigas e repassar os valores culturais de cada região. • Confeccionar bonecos, fantoches em conjunto com a disciplina de Educação Artística. • Estimular a apreciação da poesia e a ampliação do público leitor desse gênero. • Promover na prática uma educação incentivadora pelo teatro de bonecos. • Criar, reproduzir histórias infantis através da música e sessão historiada. • Estimular a criatividade por meio da criação de recursos para contar história. <p>CONTEÚDOS: Importância da Literatura Infantil Histórico da LI Fundamentos e caracterização O trabalho com a Literatura na escola: impasses e avanços Dia do Circo Dia do Livro Infantil - Monteiro</p>
--	---

		<p>Lobato</p> <p>Análise e estudo de livros infantis clássicos e modernos</p> <p>A literatura e a prática pedagógica</p> <p>Folclore</p> <p>Confecção de bonecos e fantoches</p> <p>Apreciação de poesias</p> <p>Teatro de bonecos</p> <p>Músicas e sessões historiadas</p> <p>Confecção de recursos: varal, maquetes, livro sanfonado, vídeos, livro de pano, tapete, avental e outros que surgirem durante o processo.</p> <p>METODOLOGIA:</p> <p>Aulas expositivas, discussões de textos, poesia, livros de Literatura, filmes, vídeos, análise de relatórios dos temas investigados, teatro, elaboração de textos.</p> <p>RECURSOS:</p> <p>Fantoches, livros, bonecos, sucatas. Tapetes e aventais para contar histórias. Recursos diversificados como: livro cenário, varal de poesias, papel contact incolor e outros que surgirem ao longo do processo.</p> <p>AVALIAÇÃO:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De acordo com o que consta no Regimento Escolar. 2. Instrumentos de avaliação:
--	--	--

		trabalhos práticos, apresentação de trabalhos e recursos.
K	<p>Ementa</p> <p>A organização simbólica da cultura, os gêneros e estilos literários em busca do gosto, do prazer, da curiosidade, da imaginação, da criatividade em relação à leitura e ao conhecimento do mundo literário infantil.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar situações de aprendizagem tendo como suporte os textos literários. - Compreender a importância da literatura infantil no processo de alfabetização. - Interagir com diferentes gêneros de textos literários, estimulando a imaginação, a criatividade. - Respeitar e preservar as manifestações da linguagem utilizada por diferentes grupos sociais. 	<p>Componente Curricular: Literatura Infantil</p> <p>Ementa:</p> <p>O texto a partir da leitura de contos, poesias e histórias em quadrinhos, dentre outros, numa relação intertextual. Expandir o conhecimento através das fantasias, dos sonhos, da imaginação, através dos livros infantis que possibilitam e incentivam a criança para a descoberta do universo das coisas e do mundo da leitura e da escrita. Desenvolver habilidades de leitura, de ouvir, re (contar), re (criar) histórias. Produção nacional e estrangeira. Características das obras e subgêneros literários.</p> <p>Objetivo Geral:</p> <p>Introduzir o aluno nos conceitos gerais de uma teoria da literatura infantil, oferecendo-lhe um panorama histórico dessa literatura e da produção nacional a ela vinculada.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os conceitos básicos para uma teoria da literatura Infantil. • Traçar um panorama histórico da literatura infantil. • Estimular a utilização do texto como ferramenta pedagógica.

- Discutir a questão da leitura a partir dos textos infantis.
- Apresentar a obra de Monteiro Lobato, considerado o pai da literatura infantil brasileira.
- Saber atuar como “contadores de histórias” – incentivadores do gosto pela leitura, formadores de leitores, formadores de produtores de texto e pesquisadores na área de leitura.
- Preparar a criança para o trabalho com leitura, produção de texto e formação do leitor mirim na escola.
- Valorizar a linguagem que a criança traz à escola, e sem excluir esta prática.

Competências específicas da disciplina para o pedagogo:

- Caracterizar gêneros comuns à literatura infantil;
- Identificar os principais representantes da literatura infantil no Brasil e no mundo;
- Reconhecer a importância do texto literário para o processo de formação do leitor;
- Promover estratégias de incentivo à leitura.

Metodologia de Ensino:

- Debate;
- Discussão;

		<ul style="list-style-type: none">• Aulas expositivas;• Estudo em Grupo;• Leitura Dirigida;• Dramatização;• Pesquisa;• Trabalho Individual;• Seminários.
--	--	--

ANEXO D - Entrevistas com as professoras das disciplinas

ESCOLA	ENTREVISTA
A	<p>A professora fez graduação em Letras e pós-graduação em Orientação Educacional.</p> <p>1.A professora relata que a inserção da Literatura Infantil no currículo do Curso Normal é muito importante, pois os alunos necessitam desse conhecimento para a prática em sala de aula.</p> <p>2.Não respondeu.</p> <p>3.A professora relata que teve, durante a graduação, uma disciplina que trabalhava a questão lúdica da criança na interação com a história.</p> <p>4.Sobre a importância da Literatura Infantil na sua formação profissional, ela declara que a leitura é importante em qualquer idade e que a formação de leitores desde a séries iniciais permite que a criança adquira conhecimentos prévios na construção da identidade.</p> <p>5.A professora relata que adora leitura e foi leitora desde pequena, o que permitiu que desenvolvesse o respeito pelo conhecimento. Ela cita que o leitor tem vantagens sobre o não leitor, como melhor vocabulário, melhor oralidade e maior facilidade de aprendizagem.</p> <p>6.A professora relata que a presença da Literatura Infantil nas séries iniciais e na educação infantil é muito importante. Ela cita a necessidade do contato da criança com o livro para a expansão do imaginário, o que ajuda no aperfeiçoamento cognitivo, para despertar a curiosidade em relação ao mundo que a rodeia.</p> <p>7.A professora conta que iniciou o trabalho com a prática da poesia e depois com a teoria. Ela relata que está fazendo o mesmo com a prosa, trabalha primeiro como se aplica, alguns exemplos, e alguns autores e obras mais</p>

	<p>conhecidas.</p> <p>8. Os autores e obras que a professora costuma trabalhar são: Vinícius de Moraes e Cecília Meireles, na poesia, e Monteiro Lobato, Ziraldo, Hans Christian Andersen, Fábulas de Esopo e lendas regionais.</p> <p>9.10. A professora relata que alguns alunos são leitores comprometidos, porém a maioria deles não tem o costume da leitura, pois não foi criado um ambiente no qual exista esse costume.</p>
B	<p>Formação profissional: Graduação em Letras e pós-graduação em Gestão escolar com ênfase em Língua Portuguesa e Língua Espanhola.</p> <p>1. A professora relata que sua opinião é positiva, pois a Literatura Infantil é muito importante. Ela argumenta que temos grandes autores e que é fantástico trabalhar esse tema em sala de aula.</p> <p>2. A professora respondeu que não fez Curso Normal.</p> <p>3. A professora conta que teve formação em LI durante a graduação e que adorava a disciplina. Ela conta que faziam trabalhos muito bons, que era muito interessante e que aprendeu muito.</p> <p>4. A professora argumenta que conhecer a Literatura, ou pelo menos um pouco dela, é fantástico. Ela conta que a LI ajudou muito em seu crescimento profissional.</p> <p>5. A professora conta que no momento não tem lido, mas foi leitora de gibis e de contos infantis na infância. Ela relata que a leitura e a escrita sempre chamaram sua atenção.</p> <p>6. A professora relata que sua opinião é bastante positiva quanto à Literatura, pois esta abrange vários horizontes e as crianças adoram trabalhar com a literatura infantil.</p>

	<p>7. A professora conta que costuma trabalhar com a LI por meio de pesquisas que os alunos fazem a partir de nomes de autores, na qual eles trazem textos que são lidos e trabalhados em sala de aula. Ela relata ainda que outras vezes leva os textos e os alunos constroem planos de aula, além da atividade da hora do conto.</p> <p>8. A professora cita os autores Cecília Meireles, Moteiro Lobato e Vinícius de Moraes.</p> <p>9. A professora relata que os alunos costumam ler, ou que pelo menos ela tenta que eles leiam. Ela conta que quando pede alguma leitura, sempre vem algo positivo.</p>
C	<p>Formação profissional: A professora possui Curso Normal, graduação em Pedagogia e três cursos de pós-graduação em Educação Infantil, em Supervisão Escolar e em Psicopedagogia (Alunos com necessidades especiais)</p> <p>1. Sobre a importância da disciplina no Curso Normal, a professora relata que, com a Literatura Infantil, os alunos viajam na imaginação, resolvem conflitos e constroem conhecimentos.</p> <p>2. A professora conta que a Literatura Infantil estava contemplada nas didáticas quando fez o Curso Normal.</p> <p>3. A professora argumenta que não lembra se teve a formação em LI durante a graduação, mas que acredita que não.</p> <p>4. A professora relata que a LI, trabalhada no Curso Normal e no currículo - Ensino Fundamental, contribuiu e teve importância fundamental em sua caminhada profissional.</p> <p>5. A professora conta que na infância e na adolescência lia, mas não com tanta frequência e que gostava mais de escutar histórias, que viajava na narrativa.</p>

	<p>Ela conta ainda que hoje lê com mais intensidade.</p> <p>6. A professora argumenta que a presença da LI na Educação Infantil e nas séries iniciais é fundamental, necessária e insubstituível.</p> <p>7. A professora conta que costuma trabalhar a LI na disciplina de Didática da Linguagem com leituras de histórias por parte dela ou dos alunos, constroem recursos e ambientes para o "contar histórias". Além disso, eles realizam oficinas na Semana da Educação, livros.</p> <p>8. A professora relata que costuma trabalhar com os autores Ruth Rocha, Irmãos Grimm, Cecília Meireles, Ziraldo e Ana Terra.</p> <p>9. A professora conta que os alunos escolhem livros de literatura infantil e trabalham com esses livros na sala de aula.</p>
D	<p>Formação profissional: A professora possui formação em Curso Normal, graduação em Pedagogia, com especificidade em Supervisão Escolar, pós-graduação (especialização) em Educação - Aspectos Legais e Metodológicos.</p> <p>1. A professora relata que a Literatura Infantil é de fundamental importância no currículo do Curso Normal, pois é lendo e despertando o gosto pela leitura que aprendemos a escrever, a expressarmos nossos sentimentos, nos possibilitando a viajar pelo mundo encantado dos livros.</p> <p>2. A professora conta que, na época em que fez Curso Normal, não era dado um enfoque tão importante à Literatura Infantil, e que tal assunto era trabalhado na disciplina de Didática da Linguagem.</p> <p>3. A professora relata que não teve formação em Literatura Infantil durante a graduação, pois seu curso foi específico em Supervisão Escolar e as matérias pedagógicas que teve foram Psicologia, Filosofia e Sociologia.</p> <p>4. Não respondeu.</p>

	<p>5. A professora declara que costuma ler assuntos relacionados com as disciplinas que trabalha e na infância e adolescência foi leitora assídua dos clássicos infantis e romances.</p> <p>6. A professora relata que a Literatura Infantil é fundamental na Educação Infantil pois é quando pequenos que criamos o hábito e o prazer da leitura. Ela conta que na disciplina de Didática da Linguagem estão desenvolvendo um projeto na Educação Infantil ("Dos contos de fadas até a sala de aula"), onde as alunas contam as histórias e outras se caracterizam dos personagens, mostrando aos alunos a magia existente em cada livro.</p> <p>7. A professora declara que costuma trabalhar a LI através de projetos como: Aventais Mágicos, Os pequenos em cena, Dos contos de fada até a sala de aula, Uma viagem inacreditável ao mundo da leitura. Ela relata que esses projetos envolvem os alunos do Ensino Fundamental e as alunos do Curso Normal e também apresentam os projetos em outras escolas, biblioteca pública, entre outros.</p> <p>8. A professora conta que trabalha os autores Monteiro Lobato, Maurício de Sousa, Ziraldo, e com Clássicos da Literatura Infantil, fábulas, lendas.</p> <p>9. A professora relata que não exige a leitura dos alunos e que acredita que a professora de Literatura deve solicitar a leitura.</p>
E	<p>A professora possui formação no Curso Normal, graduação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia.</p> <p>1. A professora relata que a inserção da Literatura Infantil no currículo do Curso Normal é muito importante, pois se for bem trabalhada nos cursos de formação de professores, caberá a estes transmitir suas experiências aos futuros alunos. Ela declara que, além do prazer de entrar no mundo imaginário, a literatura iniciada na infância pode ser a chave para um bom aprendizado escolar. A professora argumenta que a criança, através da literatura, é</p>

	<p>desafiada como ser humano a expressar seus pensamentos e opiniões, através da linguagem.</p> <p>2. A professora relata que não teve formação em LI no Curso Normal.</p> <p>3. A professora relata que não teve formação em LI na graduação.</p> <p>4. Não respondeu.</p> <p>5. A professora relata que sempre gostou de literatura e que, em sua época de criança não havia tantos livros, além de serem bastante caros. Ela conta que adorava A Branca de Neve e os sete anões, Chapeuzinho Vermelho, Três Porquinhos, e também lia história em quadrinhos.</p> <p>6. Acerca da presença da LI na educação infantil e nas séries iniciais, a professora relata que a Literatura Infantil pode parecer para muitos uma brincadeira, mas na realidade é o marco inicial de uma cultura e, por isso, é fundamental fazer parte da prática pedagógica. A professora declara que a Literatura introduz a criança no mundo da fantasia, pois através da imaginação ela pode construir significados sólidos para a vida.</p> <p>7. A professora relata que costuma trabalhar a LI em sala de aula através de atividade teóricas-práticas, aulas expositivas, pesquisa, trabalhos individuais e em grupos.</p> <p>8. A professora costuma trabalhar com as obras <i>Literatura Infantil</i>, de Fany Abramovich, <i>Alfabetizar letrando com a Literatura Infantil</i>, de Fábio Cardoso dos Santos e de Fabiano Moraes, <i>Literatura Infantil: teoria e prática</i>, de Maria Antonieta Antunes e várias versões da história <i>Chapeuzinho</i>.</p> <p>9. A professora conta que poucos alunos leem, pois no mundo atual os jovens estão mais voltados para a era digital.</p>
F	Formação profissional: A professora possui formação no Curso Normal,

graduação em Letras e pós-graduação em Educação Especial.

1. A professora relata que a inserção da Literatura no currículo do Curso Normal é importante para que os alunos tenham base sobre autores, características e obras, para que desenvolvam trabalhos com os futuros alunos.

2. A professora relata que não teve a disciplina de Literatura Infantil no Curso Normal.

3. A professora relata que teve Literatura Infantil como conteúdo durante a graduação e não como disciplina.

4. Não respondeu.

5. A professora relata que adora ler e que considera a leitura importante para o desenvolvimento pessoal. Ela declara que a leitura enriquece o vocabulário, aprimora os conhecimentos, possibilita viajar na imaginação, tornando um leitor crítico, pensante e atuante na sociedade.

6. Em relação à importância da inserção da Literatura Infantil nas séries iniciais e na educação infantil, a professora cita que a leitura deve ser estimulada desde o nascimento e que o professor é, também, responsável por desenvolver o gosto e o hábito da leitura nos alunos.

7. A professora relata que costuma trabalhar com a Literatura Infantil estimulando a leitura, oferecendo livros criativos e interessantes. Ela menciona a relação entre a leitura oral e visual através da dramatização e o uso de vídeo-aulas e palestras.

8. A professora cita autores como: Ziraldo, Maurício de Sousa, Vinícius de Moraes. Ela relata que procura trabalhar as diversidades como narração, conto e poesia.

	<p>9. A professora relata que os alunos geralmente costumam ler literatura e que, na era da informática, procura fazer com que os alunos compreendam a necessidade e a importância da leitura.</p>
G	<p>Formação profissional: A professora possui graduação em Letras.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A professora cita a importância inserção da Literatura Infantil nos Cursos Normais para ajudar o professor normalista a se preparar para atuar nas séries iniciais e inserir a criança no contexto social. Relata, ainda, a importância da Literatura Infantil para a preparação da criança para atividades lúdicas e para a formação de leitores. 2. A professora relata que não teve formação no Curso Normal. 3. A professora relata que não teve nenhuma formação relacionada à Literatura Infantil durante a graduação. 4. A professora argumenta que todo o curso de Letras deveria oferecer a disciplina de Literatura Infantil como disciplina obrigatória, pois a mesma é importante para os professores da área da linguagem. 5. A professora relata que é leitora e que sempre gostou de ler. Ela cita a Literatura enquanto meio de entender o mundo e a refletir perante os desafios que o mundo pós-moderno exige. 6. A professora relata que a Literatura Infantil é importante nas séries iniciais para que a criança seja dinâmica, crítica e participativa. A professora cita a importância da competência leitora, que se forma nas séries iniciais. 7. A professora cita o trabalho com os conteúdos e com a prática, por meio de atividades como audição de histórias, apresentação e construção de livrinhos (releituras) e teatro. 8. A professora cita autores como: Charles Perrault, Hans Christian Andersen,

	<p>Chico Buarque, Lobato, Vinícius de Moraes, Cora Coralina, Ruth Rocha.</p> <p>A professora relata que normalmente os alunos do Curso Normal gostam de ler textos da Literatura Infantil.</p>
H	<p>Formação profissional: Possui graduação em Letras e pós-graduação em Português e Literatura.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A professora relata que a inserção da Literatura Infantil no Curso Normal é de grande valia, pois desenvolve a criatividade, a imaginação, o mundo do sonho, o prazer de ler. 2. Não respondeu. 3. A professora relata que não teve a disciplina durante a graduação, mas na pós-graduação, sim. Ela conta que a disciplina ampliou seus conhecimentos e mostrou a verdadeira importância para a criança e para o futuro adulto. 4. Em relação à importância da Literatura Infantil para sua formação profissional, a professora relata que, no mundo agitado e violento, a literatura vem para acalmar, trabalhar e desenvolver a imaginação e a criatividade; tornar mais humano e sensível o nosso cotidiano, amenizar os problemas do mundo. 5. A professora relata que sempre gostou de ler na infância, na adolescência e agora na vida adulta. Ela conta que gosta de todo o tipo de leitura, e que, no momento, está mais voltada para a literatura mais didática. 6. A professora declara que é muito importante trabalhar a Literatura Infantil nas séries iniciais, pois começa na infância o despertar do gosto pela leitura, para termos jovens e adultos leitores e críticos. 7. A professora relata que costuma trabalhar com a LI em sala de aula por meio de trabalhos com contos de fadas, fábulas, poesia infantil, textos sobre a

	<p>LI nas séries iniciais, teatro, histórias em quadrinhos, fantoches e apresentação dos alunos com textos teóricos.</p> <p>8. A professora cita os autores Ziraldo, Maurício de Sousa e Maria Helena Zancan Frantz.</p> <p>9. A professora relata que os alunos costumam ler literatura, que são variadas e de acordo com os componentes curriculares, entre eles: Filosofia, Didática, Sociologia, Jorge Amado, Érico Verissimo, Graciliano Ramos, Machado de Assis e José de Alencar.</p>
I	<p>Formação Profissional: A professora possui formação no Curso Normal e graduação em Letras.</p> <p>1. A professora relata que a Literatura Infantil é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é essencial para metodologias de incentivo à leitura.</p> <p>2. A professora relata que teve formação no Curso Normal sobre Literatura Infantil e que o ensino era voltado para a aplicação das leituras na prática, realizada nas séries iniciais, objetivando o gosto pela leitura por meio da "Hora do Conto".</p> <p>3. A professora conta que teve formação em LI durante a graduação e que a disciplina aliava a teoria da literatura com atividades práticas de incentivo à leitura e produção de textos.</p> <p>4. A professora declara que considera a disciplina indispensável para a formação do professor, independente de atuar na área ou não, pois estimula a criatividade e o senso crítico.</p> <p>5. A professora conta que costuma ler literatura e que desde a infância foi estimulada por sua madrinha que lhe presenteava com livros e gibis.</p>

	<p>6. A professora relata que a presença da Literatura Infantil nas séries iniciais e na educação infantil é fundamental, pois além de ser uma motivação no processo de alfabetização, estimula a criatividade e a imaginação, transformando a realidade da criança.</p> <p>7. A professora conta que costuma trabalhar com a LI partindo do princípio da leitura, para, então concretizar métodos práticos de incentivo à leitura com as crianças, tais como: hora do conto, teatro, musicais e produção textual.</p> <p>8. A professora cita os autores Monteiro Lobato, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Ziraldo e Ana Maria Machado.</p> <p>9. A professora relata que os alunos costumam ler literatura pois são estimulados desde o primeiro ano e precisam ler antes de tentar estimular a leitura dos pequenos.</p>
J	<p>Formação profissional: A professora teve formação no Curso Normal, graduação em Letras e pós-graduação em Supervisão Escolar.</p> <p>1. A professora cita a importância da inserção da Literatura Infantil para a desinibição, para o desenvolvimento da imaginação e para as maneiras de contar uma história.</p> <p>2. A professora não teve a disciplina no Curso Normal. Ela afirma ter tido poucas informações sobre contação de histórias.</p> <p>3. Houve contato com LI durante a graduação; ênfase em: teatro, dramatização, leitura de livros e clássicos infantis.</p> <p>4. A professora relata que a presença da Literatura Infantil durante sua formação ajudou na desinibição.</p> <p>5. A professora relata que não foi leitora na infância. Ela conta que começou a ler na adolescência. Na graduação começou realmente a ler e se interessar pela</p>

	<p>leitura.</p> <p>6. A professora cita a importância da Literatura Infantil nas séries iniciais e educação infantil para a exploração da imaginação da criança. Ela cita o projeto "Sacolas Literárias" que a escola realiza.</p> <p>7. A professora relata que costuma trabalhar com atividades práticas, como a confecção de material para contar histórias e o teatro de bonecos (realizados em conjunto com a disciplina de Artes).</p> <p>8. A professora cita obras e autores como: Monteiro Lobato, Ziraldo, Fábulas de La Fontaine, a série de livros "Ciranda das diferenças", Ana Maria Machado e Maurício de Sousa.</p> <p>9. A professora relata que os alunos costumam ler livros infantis e que, durante as aulas ela leva os livros e eles escolhem e levam para casa. A professora conta que a escola ganhou livros infantis do Banco Itaú, os quais os alunos não conheciam. Ela relata que muitos alunos chegam ao Curso Normal sem conhecer os clássicos infantis.</p>
K	<p>Formação profissional: A professora teve formação no Curso Normal e graduação em Letras.</p> <p>1. A professora relata que a inserção da Literatura Infantil é muito importante, pois trabalha técnicas para melhorar a prática em sala de aula.</p> <p>2. A professora conta que não teve formação em Literatura Infantil no Curso Normal.</p> <p>3. A professora relata que teve formação em Literatura Infantil e que a parte teórica foi bastante importante para sua qualificação.</p> <p>4. A professora relata que o conhecimento em Literatura Infantil trouxe qualificação constante, o que aprimorou seu conhecimento, o que fez com que</p>

a prática facilitasse de forma a garantir o aprendizado.

5. A professora conta que costuma ler literatura, mas não foi leitora na infância e na adolescência, pois não tinha acesso a livros, principalmente em casa.

6. A professora relata que a presença da Literatura Infantil na educação infantil, com leitura e o acesso aos livros, faz com que a criança desperte o hábito da leitura, estimulando a imaginação e o aprimoramento da escrita.

7. Em relação ao trabalho com a Literatura Infantil em sala de aula, a professora cita técnicas de trabalho com livros infantis, vídeo aulas, slide e trabalhos diversificados.

8. A professora relata que costuma trabalhar com autores como Monteiro Lobato, Maurício de Sousa, e obras como "Narizinho Arrebitado", "O Barba Azul", "O Gato de Botas", entre outros.

9. A professora declara que seus alunos costumam ler pouca literatura, pois eles fazem prática constantemente e o tempo fica restrito.
