

PROBLEMATIZANDO CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL NO BERÇÁRIO: UMA PESQUISA-FORMAÇÃO¹

Maria Rosana Do Rêgo e Silva
Prefeitura de Juiz de Fora - MG

Ana Rosa Costa Picanço Moreira
Universidade Federal de Juiz de Fora -PPGE/UFJF

Resumo: O artigo apresenta parte de uma pesquisa de mestrado concluída, de cunho colaborativo interventivo, cujo objetivo foi compreender, problematizar e discutir práticas de leitura literária para e com bebês, e construir coletivamente com as professoras de berçários de uma creche conveniada de Juiz de Fora/MG estratégias que potencializem essas práticas. Tanto a produção quanto a análise dos dados estão fundamentadas na perspectiva Histórico-Cultural, especialmente no pensamento de Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin acerca da linguagem na constituição dos sujeitos, e em autores do campo da literatura e da leitura literária na Educação Infantil. O estudo compreendeu duas etapas interdependentes. Na primeira etapa os instrumentos utilizados para a produção de dados foram a observação participante, notas de campo, registros fotográficos e entrevista individual. A partir dos dados produzidos nesta etapa foram eleitas as temáticas que seriam abordadas nos encontros reflexivos – segundo momento da pesquisa, a saber: (1) Organização dos espaços de leitura; (2) Critérios de seleção de livros de literatura infantil; e (3) Mediação de leitura literária. Neste texto, apresentamos um recorte da análise do eixo que aborda sobre os critérios de seleção de livros de literatura infantil entendendo que as escolhas realizadas pelas professoras e professores impactam significativamente na formação leitora e humana dos bebês e demais crianças da educação infantil.

Palavras chave: Bebês. Creche. Leitura literária.

Introdução

Este trabalho traz um recorte de uma pesquisa de mestrado concluída (SILVA, 2019), de natureza qualitativa interventivo, que teve como objetivo compreender, problematizar e discutir práticas de leitura literária para e com bebês, e construir coletivamente com as professoras de berçários de uma creche conveniada de Juiz de Fora/MG estratégias que potencializem essas práticas.

O estudo está ancorado nos estudos de Vigotski (2001, 2009) e Bakhtin (1976, 2011,) acerca da concepção de linguagem na constituição do sujeito. Esses teóricos também sustentam questões metodológicas da pesquisa. No campo da literatura e da leitura literária na Educação Infantil, autores como Candido (2011), Bajard (2007), Corsino (2010, 2014, 2015), Colomer

¹ Agência de Fomento - CAPES

(2007), Perrotti (2015), entre outros, foram importantes interlocutores para o desenvolvimento do estudo.

A pesquisa empírica compreendeu duas etapas interdependentes e o recurso metodológico adotado foi a pesquisa colaborativa de viés interventivo. Foram realizados “Encontros Reflexivos”² (ER) como possibilidade de intervir dialógica e colaborativamente na realidade observada. Esta metodologia tem como princípio a constituição de espaços de discussão entre atores da universidade e creche, e está inspirada na perspectiva crítico colaborativa (IBIAPINA, 2003, 2008, 2016).

Na primeira etapa, foi realizado um estudo exploratório com a intenção de conhecer a prática das professoras participantes da pesquisa no que se refere as ações relativas à mediação de leitura literária para e com bebês e crianças bem pequenas em três berçários da creche. Para tanto, partimos das seguintes questões: Como as docentes dos berçários organizam os espaços e tempos de leitura literária? Quais critérios elas usam para selecionar os livros de literatura infantil para ler para os bebês e crianças bem pequenas? Como elas realizam a mediação de leitura literária?

Os instrumentos e métodos utilizados nessa fase da pesquisa foram: a observação participante, as notas de campo, os registros fotográficos e a entrevista individual. Essa triangulação nos possibilitou lançar um olhar exotópico (BAKHTIN, 2003) sobre a problemática para eleger as temáticas que seriam abordadas nos encontros reflexivos – segundo momento da pesquisa. O intuito dessa fase do estudo foi problematizar, ampliar e qualificar as ações de mediação literária proporcionada pelas professoras em seus respectivos agrupamentos de berçários. Dos cinco ER realizados, três se constituíram como eixos de análises, quais foram: (1) Organização dos espaços de leitura; (2) Critérios de seleção de livros de literatura infantil; e (3) Mediação de leitura literária.

Neste trabalho, nos deteremos no eixo que discute sobre os critérios de seleção de livros de literatura infantil. Partimos da compreensão de que para promover uma experiência estética capaz de enriquecer o universo cultural, imaginativo e cognitivo dos bebês e demais crianças não basta que o livro seja endereçado a eles; é necessário que esse objeto da nossa cultura seja de qualidade.

² A expressão “encontros reflexivos” (ER) foi cunhada pelo Grupo de Pesquisa Ambientes e Infâncias (GRUPAI/UFJF), em 2016, para caracterizar a especificidade do contexto de formação em serviço criado para refletir sobre as práticas pedagógicas. Os ER têm o objetivo de propiciar o movimento de ideias, a partir do coletivo, em diferentes sentidos na busca de um mesmo ponto de chegada.

O texto está organizado em quatro partes. Na primeira, apresentaremos algumas reflexões sobre a dimensão humanizadora da literatura. Questões relativas aos critérios de seleção dos livros de literatura infantil serão discutidas na segunda seção do artigo. A terceira parte abordará a análise dos enunciados das docentes sobre a temática em destaque em dois momentos distintos, o ER 3 e o ER 5. Por fim, tecemos algumas considerações e apontamentos advindos da pesquisa.

Algumas reflexões sobre o papel humanizador da literatura

O diálogo com o pensamento de Vigotski, particularmente nas obras “Psicologia da arte” (1927/2001) e “Imaginação e criação na infância” (1930/2009), e de Bakhtin, nos textos “Estética da criação verbal” (1929/2003) e “Discurso na vida e discurso na arte” (1926/1976), permite compreender o entrecruzamento que existe entre a arte e a vida. As condições históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas ofertam possibilidades e limites para a criação. Nesse sentido, a arte aparece num contexto de relação com a vida, ou seja, com as relações sociais de determinado momento histórico. Apesar de a arte e a vida estarem intimamente vinculadas, uma não se reduz a outra. A obra de arte não se limita à realidade objetiva; ao contrário, ela se constitui em algo novo, irrepetível, inaugural, resultado da ação criativa de qualquer ser humano. No entanto, arte e vida formam uma unidade indissociável. Conforme sinalizam Reis e Zanella (2014, p. 97), “em ambos os autores há uma visão psicossocial da arte, compreendida como um modo específico de relação social que se diferencia pela ruptura aos instituídos, inaugurando novas possibilidades”. Se, para Vigotski, a arte possibilita a transformação da vida, para Bakhtin, a arte se apresenta como informação estética da existência (Ibidem, p. 100).

Nessa obra, Vigotski (2001) discutiu as potencialidades da arte em desencadear a construção da consciência e os processos psicológicos superiores, como a imaginação. Para ele, a arte abre as portas para a produção de sentidos sobre o mundo e provoca alterações no psiquismo dos indivíduos, propiciando-lhes novos modos de organização mental.

Por isso, a arte ocupa lugar central na unidade biológico-cultural na medida em que expressa o social, isto é, o outro, enquanto relação, enraizado em cada indivíduo; é “o social em nós” (Ibidem, p. 315) de diferentes momentos da história. A arte é entendida como produto cultural da ação humana intencional que dá novo sentido à realidade material e transforma também o sujeito. Conforme Barroso e Superti (2014, p. 23), “quem a produz, nela cristaliza complexas atividades mentais, as quais podem ser apropriadas pelos demais seres humanos”.

Vigotski (2001, p. 308) advoga que a arte é “uma espécie de sentimento social prolongado”, na medida em que propicia a superação do sentimento individual. A arte possibilita o duplo movimento de aproximação do outro e distanciamento desse outro na medida em que perpetua significações e também permite a inauguração de sentidos outros. Para Vigotski,

[...] a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isso deixar de ser social (VIGOTSKI, 2001, p. 315).

Vigotski (2001) afirma que o papel da arte vai além de possibilitar ao homem vivências e expressões de sentimentos; ela também ajuda a superá-los, na medida em que contribui para a organização do pensamento. A arte e os instrumentos culturais contribuem no processo de humanização e no desenvolvimento de sentidos novos como os amores, as paixões e as amizades.

[...] a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho (VIGOTSKI, 2001, p. 307).

O esforço de superação de emoções contraditórias que a arte acarreta através da sua dimensão sócio-cultural aciona as demais funções psicológicas superiores, tais como a abstração e a imaginação. Por isso, o autor enfatiza que a emoção suscitada pela arte é inteligente, isto é, não é produzida automática e mecanicamente. Ele opera na unidade emoção-cognição.

Na obra “Imaginação e criação na infância”, Vigotski (2009) discute a imaginação como atividade criadora humana e argumenta que ela [a imaginação] é uma função psicológica superior, capaz de combinar aspectos da realidade e criar fatos, percepções e imagens. Diz ele que

[...] a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado à criação dos gênios (VIGOTSKI, 2009, p. 17-18).

O autor apresenta, então, quatro formas de relação entre imaginação e realidade, a saber: (1) toda obra da imaginação é construída de elementos tomados da realidade; (2) a própria experiência apoia-se na imaginação para interpretar a realidade; (3) o caráter emocional interfere dialeticamente na relação entre imaginação e realidade, seja determinando a atividade imaginativa, seja sofrendo influência contrária, na medida em que a imaginação também influi no sentimento; e (4) a imaginação, quando se cristaliza em objetos ou obras, provoca alterações na realidade.

A análise que Vigotski faz sobre as possíveis relações entre imaginação e realidade remete à ideia de que tanto os fatores emocionais quanto os intelectuais são indispensáveis para a atividade criadora, que está intimamente ligada às vivências do sujeito.

No processo de criação estética, Bakhtin entende que a representação da vida na arte não significa reproduzi-la, mas rerepresentá-la sob outros ângulos, dar-lhe outro sentido, transformá-la. Faraco (2009, p. 90), ao discutir sobre a noção de autor na estética bakhtiniana, explica:

O autor criador é, assim, quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (...), mas, a partir de certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente. O ato criativo envolve, desse modo, um complexo processo de transposições refratadas da vida para a arte.

Ao recortar e reorganizar esteticamente os elementos da vida, o autor dá novo sentido à vida, e possibilita, no encontro da obra com o espectador, a emergência de novos sentidos. A literatura, como toda arte, proporciona experiências estéticas de produção de sentidos, capazes de transformar a relação do sujeito com o mundo, “a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento” (VIGOTSKI, 2001, p. 342).

Antônio Candido (2011), estudioso da literatura brasileira, também defende que a arte, especificamente a arte literária, tem a capacidade de nos afetar, provocando mudança na forma de compreendermos a nós mesmos e a vida. Para o autor, a afetação provocada pela literatura está intrinsecamente ligada à forma como a palavra literária é organizada.

Quer percebamos claramente ou não, o caráter da coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo (CANDIDO, 2011, p. 179).

No ensaio “Direito à literatura”, o autor advoga que a “fruição da literatura e da arte em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2011, p. 193).

No âmbito das políticas públicas voltadas à Educação Infantil, o direito de bebês e crianças terem experiências com a literatura e a leitura literária está expresso em documentos oficiais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

A leitura do texto literário é uma experiência socialmente elaborada que a creche deve oferecer, como preconizam os documentos normativos para a Educação Infantil. Os berçários constituem-se como o meio propício para promover encontros dos bebês e crianças bem pequenas com os livros de literatura. A ação mediadora que considere as especificidades dessa faixa etária pode fazer desses encontros e do ato de ler literatura uma vivência estética muito valiosa para esses sujeitos. Entretanto, é necessário ressaltar que a experiência estética só é possível na perspectiva da literatura como arte e nem todos os livros classificados como literatura infantil endereçada a esses sujeitos portam a palavra literária, nem qualidades necessárias para iniciar esses sujeitos no aprazimento da fruição estética.

Livros de literatura e livros informativos, como diferenciá-los? Reflexões sobre os critérios de seleção dos livros de literatura infantil.

A Coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil* (BRASIL, 2016) recorre à edição “Muitos Livros para crianças: um guia para reconhecê-los e nomeá-los”, lançado pela editora *Banco del Libro*, da Venezuela, em 2001, bem como a estudos de pesquisadores brasileiros e ao Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, para as definições de livro-brinquedo e de livro de imagem, contribuindo para a seleção de livros para compor as bibliotecas ou salas de leitura das instituições de Educação Infantil.

Segundo a Coleção (BRASIL, 2016), a publicação venezuelana distingue os livros infantis, separando-os entre livros de literatura e livros de informação, cujo objetivo é transmitir algum conteúdo. Salienta que livros informativos são interessantes para as crianças e que muitas vezes são confundidos como literários, devido ao fato de apresentarem ilustrações e tratamento gráfico iguais aos livros de literatura. Quando se trata de livros destinados ao público de 0 a 3 anos, essa diferenciação é especialmente importante para que a seleção de obras não se baseie apenas na forma atrativa das produções destinadas a esta faixa etária. “Palavras, rimas, textos pequenos ou mesmo imagens desacompanhadas da escrita escondem propostas informativas ou utilitárias nas quais o adulto desatento procura a literatura infantil” (BRASIL, 2016, p. 85). Desse modo, conhecer a natureza e a função do texto faz-se necessário para uma escolha mais consciente.

No quadro a seguir, apresentamos uma síntese da tipologia de livros, de acordo com a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (BRASIL, 2016).

Quadro I - Tipologia de livros de literatura infantil

LIVROS INFORMATIVOS	LIVROS DE LITERATURA	
<p>Livros de conceitos iniciais feitos para bebês, com o vocabulário básico do seu cotidiano, livros sobre formas, tamanhos, contrários, cores e texturas, dicionários, enciclopédias, almanaques, livros didáticos, revistas de divulgação científicas feitas para crianças e jovens, abecedários, livros de contar e as biografias. Além desses, o livro instrucional como os de culinária e os livros que ensinam técnicas e formas se incluem nessa categoria.</p> <p>O texto ressalta que “Os bons livros informativos destinados a crianças possuem grande qualidade artística e emprega recursos poéticos e visuais que acrescenta valor literário a proposta preponderante de informar” (BRASIL, 2016, p. 85-86).</p>	<p>Narrativas</p> <p>Podem ser autorais como as crônicas, os contos e as novelas e populares, como os mitos e as lendas. Os contos também podem ser populares como os contos de fada e realistas, como os contos de astúcia e esperteza.</p>	<p>Fantásticas - Trazem acontecimentos sobrenaturais. Ex.: Lendas, contos de fadas, etc.</p>
	<p>Poesia</p> <p>Podem ser autorais ou populares. Os acalantos, os brincos, os trava-língua e cantigas de roda, adivinhas, quadras, parlendas são exemplos de poesias populares.</p>	<p>Realistas – com acontecimentos que respondem à lógica racional. Ex.: Contos de astúcia e esperteza, etc.</p>
	<p>Teatro</p> <p>O texto teatral não tem narrador. Os personagens contam a história por meio do discurso direto. Pode ser popular e autoral.</p>	
	<p>Livro de Imagem</p> <p>Livros cujo as imagens têm função ilustrativa apenas;</p> <p>Livros só de imagens. A narrativa se desenvolve por meio das ilustrações;</p> <p>Livros que combinam texto verbal e visual. Ambos são necessários para a compreensão da história.</p>	

Fonte: Brasil (2016)

A possibilidade de classificação apontada pelo material não é a única, mas decidimos acolhê-la pela diferenciação que ele faz entre livros informativos e livros de literatura. Acreditamos que, a partir dessa diferenciação, fica mais claro para as professoras que atuam em instituições de Educação Infantil, como a creche, selecionar obras com teor literário para ler para bebês e crianças bem pequenas. Entretanto, quando se trata de obras de literatura infantil destinadas aos bebês e crianças, é importante estarmos cientes de que

são muitas as tensões e contradições subjacentes às obras destinadas às crianças. Hoje há um número significativo de livros que instigam as crianças, as fazem se deslocar, se surpreender, se emocionar. Há autores, ilustradores e editores que apostam na capacidade das crianças, que sabem o quanto elas são indomáveis nas suas formas peculiares de significar os textos; que estão atentos à qualidade do texto verbal, das ilustrações, da abordagem dialógica dos temas que perpassam a vida e não apenas um suposto universo infantil. Estes conseguem colocar no mercado obras que são fruto de uma visão crítica de infância e de luta à contrapelo de um empobrecimento da linguagem, mas há os que insistem em manter a tutela e não fazem da tradição algo produtivo e transformador e há, ainda, os que se rendem às facilidades da cultura de massa, ao empobrecimento da experiência humana e à alienação de uma linguagem rasa e abordagens banais (CORSINO, 2015, p.114).

Para refletir sobre as contradições relativas às obras endereçadas às crianças (aos bebês também, cremos poder acrescentar) apontadas pela autora referenciada nos pautamos no conceito de exotopia (BAKHTIN, 2003). Conforme explica Amorim (2008, p. 105), o conceito de exotopia formulado pelo autor “trata da questão da criação individual”, que, na visão do estudioso “é sempre ética, pois do lugar singular do criador derivam-se valores” (idem). A partir disso, podemos entender o porquê de as obras destinadas ao público infantil serem tão contraditórias. Cada livro colocado no mercado para bebês e demais crianças traz implícitos os valores éticos e estéticos do seu criador ou criadores, pois os ilustradores e editores também se constituem como autores da obra. A concepção de infância e criança desses sujeitos determina a riqueza ou pobreza dos textos destinados a esse público.

Nesse cenário, separar o joio do trigo não é tarefa fácil; é preciso ser criterioso. Há alguns pontos fundamentais que não podem ser negligenciados, tais como os que Andrade e Corsino (2007) estabeleceram como categoria de análise para avaliação da qualidade das obras do PNBE-2005, destinadas às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental: linguagem literária, pertinência temática, ilustração e projeto gráfico, que foram os critérios abordados com as professoras no contexto formativo. De acordo com Mattos (2013), esses critérios também podem ser considerados na seleção de livros para a Educação Infantil.

Andrade e Corsino (2007) compreendem que a elaboração da linguagem literária fica evidenciada, quando a complexidade da linguagem e os recursos linguísticos usados para provocar efeitos estéticos ressaltam a importância de ir além da linguagem usada cotidianamente, apresentando inovações. Em relação à pertinência temática, as autoras defendem que o tratamento dado ao tema deveria estar aberto à produção de sentidos e diálogos. A dimensão estética, o diálogo entre o verbal e o não verbal, o caráter polifônico, inovação na materialidade do livro são condições necessárias para ampliar a possibilidade de produção de sentidos, quando se trata da ilustração e projeto gráfico de uma obra literária.

Salutto e Corsino (2014) salientam que, para selecionar livros para crianças pequenas (e para bebês), não basta que estes apresentem materiais resistentes, que sejam bem coloridos, que tenham traços fortes e portabilidade. As quatro categorias abordadas por Andrade e Corsino (2007) precisam ser levadas em consideração de modo articulado. Segundo as autoras, mesmo quando se trata de livros que apresentam somente imagens, as “ilustrações e o projeto gráfico precisam ser provocadores para deixar aflorar as narrativas que vão sendo tecidas por crianças e adultos em cada virada de página” (ANDRADE; CORSINO, 2007, p. 89).

O que ler para os bebês e crianças bem pequenas na perspectiva das professoras

Corroboramos com Novaes (2000) que “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno da criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização” (NOVAES, 2000, p. 27).

Ainda que bebês e crianças menores de três anos não sejam capazes de fantasiar ao ponto de estabelecer o “pacto ficcional”³ com a literatura, isto é, reconhecer a literatura como ficção, isso não é “motivo para oferecer a elas somente livros que apresentam a confirmação do mundo em que vivem” (GALVÃO, 2016, p. 84). Nesse intento, escolher obras que tenham o potencial de ampliar o referencial ético, estético e cultural de bebês e crianças é fundamental.

Para o ER 3 que teve como foco discutir com as professoras participantes da pesquisa a respeito dos critérios de seleção de livros de literatura infantil foi organizado um canto com obras literárias compostas por livros de literatura de qualidade e de qualidade duvidosa, além de livros informativos. Cada professora leu dois livros, um de literatura e outro informativo. A

³ De acordo com Hércules Tolêdo Corrêa, “o pacto ficcional é um tipo de relação que se estabelece entre o leitor e o texto, é uma das formas do pacto de leitura. O adjetivo “ficcional” vem do substantivo “ficção”, que significa invenção, fantasia, imaginação”. (Glossário CEALE).

Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 30 jul.2019.

intenção foi que elas percebessem, a partir do contato com os livros, a diferença entre a linguagem literária e a não literária, bem como outros aspectos tomados como critérios de seleção dos livros de literatura como: ilustração, temática e projeto gráfico. Os livros de literatura infantil selecionados foram: “O Casaco de Pupa”, “A Velhinha Que Dava nome às Coisas”, “A Grande Fábrica de Palavras” e “Nicolas”. Os livros informativos disponibilizados versavam sobre antagonismos, som de animais domésticos, os cinco sentidos e números. Antes de propor que as docentes lessem os livros selecionados, indaguei sobre quais critérios elas usavam para selecionar os livros de literatura para ler em seus agrupamentos.

Os enunciados produzidos a partir desse questionamento apontaram que os critérios de escolha das professoras não tinham a intenção de proporcionar aos bebês e crianças dos seus respectivos agrupamentos o encontro com a palavra literária. Elas buscavam livros com teor utilitarista, que lhes permitisse trabalhar algum conteúdo didático, livros com uma linguagem simplificada, temas descontextualizados e repetitivos (PAIVA, 2008; CORSINO, 2014), como poderemos observar no excerto a seguir.

ER 3

Sofia: Nós pegamos pra eles livros sobre meio de transportes...depende. Eu e a Marilene a gente combina. Às vezes a gente sabe que é uma data comemorativa, a gente escolhe um livrinho que fala sobre isso e já usa de fazer alguma releitura ou trabalhinho relacionando aquilo e às vezes não. Às vezes a gente pega aleatoriamente mesmo que acha que vai ser do interesse deles e lê.

Marilene: E sempre está procurando histórias menorzinhas, que, se for livros com histórias longas, eles dispersam muito rápido.

Marisa: Isso que eu ia falar. Esses livros maiores (com muito texto) não é de muito interesse, e eu gosto de livros de sons que atraí muito eles. Mesmo os livros que não têm som, mas têm o personagem, aí eu vou e imito eles.

De acordo com a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (BRASIL, 2016), os livros que a professora Sofia afirmou escolher para ler para os bebês e as crianças não são considerados literários, mas, sim, informativos. O livro informativo, como aponta o material, pode ser muito interessante para as crianças, contudo, não atende aos propósitos desse trabalho que diz respeito ao compromisso social e político de inserir as crianças, desde o início da vida, a ter direito a literatura pelo seu caráter humanizador, por oferecer referenciais éticos e estéticos que permitem percebermos outros modos de ser e estar no mundo. Por meio da literatura, temos a possibilidade de ler e interpretar o mundo de outras formas, por vias diferentes daquelas que

normalmente a sociedade nos impõe, na medida em que ela pode nos conferir autonomia intelectual.

Já as professoras Marilene e Marisa dizem que preferem livros com textos curtos, com uma linguagem simples. A professora Marisa também diz optar por livros que têm personagens que permitem que ela os imite. Será que a aproximação com a literatura deve partir daquilo que as crianças já conhecem? Temas que abordam questões relacionadas à vida humana não devem ser abordados com bebês e crianças? O que leva as professoras a acreditarem que os bebês não se interessam por textos mais longos?

Essas questões foram discutidas por Galvão (2016), ao abordar sobre o que as pessoas consideram ser adequado ou não para o público infantil. De acordo com a autora,

[...] muitos são os profissionais e leigos que argumentam que as crianças não são capazes de entender indeterminações complexas e, por isso, elegem como textos adequados os que portam temas cotidianos, simples e pueris, com linguagem rasteira e coloquial, frases curtas, coladas na oralidade e pouco originais e imagens estereotipadas ou que apenas ilustram o texto verbal (GALVÃO, 2016, p. 70).

Para ela, essas ideias estão equivocadas, visto que textos dessa natureza reduzem a literatura infantil ao “entretenimento, ao lazer, ao deleite” (GALVÃO, 2016, p. 71). Esse tipo de texto não contribui para a formação de sujeitos pensantes e críticos, ao contrário, contribui para fortalecer “comportamentos baseados no senso comum e na cultura de massa” (GALVÃO, 2016, p. 71).

Sobre a seleção de livros tendo como base a faixa etária e a extensão do texto, Galvão (2016) assevera que esses critérios limitam o acesso das crianças a textos literários com temas e vocabulários mais amplos. Para a autora, crianças de todos os agrupamentos da Educação Infantil podem ter acesso a um grande número de livros, “desde que se tenha como pressuposto que a produção de sentido será particular para cada criança, pois elas vivem em contextos diversos e, por isso, experimentam o mundo de maneira também diversa” (GALVÃO, 2016, p. 76). Na visão da autora,

[...] uma história que julgamos longa pode muito bem atrair a atenção das crianças de pouca idade não pelo tema ou pelo conteúdo que comportam, mas pelo apego a algum personagem específico, a alguma frase ou diálogo, a música das palavras, ao ritmo da narração ou à relação de afeto que se estabelece entre a criança e o mediador.[...] O escalonamento de leitura adequadas às diferentes faixas etárias cria um obstáculo à possibilidade de a criança vivenciar experiências diversas e limita sua capacidade de autossuperar-se (GALVÃO, 2016, p.77).

As discussões realizadas pela a autora nos permitem dizer que a escolha de livros com as características apontadas pelas docentes não se justifica. Antes são escolhas que limitam a possibilidade de as crianças ampliarem suas experiências estéticas, tanto em relação ao texto quanto à ilustração.

Livros que têm a intenção de ensinar algum conteúdo didático, que abordam datas comemorativas, como os que a professora Sofia declarou selecionar para ler para os bebês e crianças, livros que pretendem inculcar valores morais, que portam um discurso pueril, não são literatura. A literatura é arte. “A proposta da arte é contrapor as nossas certezas, é abrir para plurissignificação, é ir na contramão do absoluto. A literatura é uma arte que se constrói em diálogo com o mundo” (GALVÃO, 2016, p. 66).

No próximo excerto, apresentamos a análise dos enunciados de três docentes sobre os critérios de seleção de livros de literatura infantil no último encontro reflexivo, no qual foram convidadas a tecerem considerações sobre o percurso formativo.

ER 5

Sofia: Os critérios para seleção de livros, eu achei muito legal o encontro que a gente teve, porque ampliou mais a minha visão. Porque a gente pensa que só porque é berçário a gente já vai logo com um livrinho pequenininho, que tem muita imagem e vai logo levar pra eles, mas não. [...] hoje mesmo eu li um que a [inaudível] comentou que era muito grande, mas era um livro que até despertou porque ele é bonito, as imagens chamou a atenção e tinha um contexto, tinha uma história, um fundamento, entendeu? É mais demorado? É, mas foi uma coisa que mostrou pra gente que também prende a atenção deles [...].

Débora: [...] A gente não tinha a visão de contar histórias literárias, a gente pegava uma história pra bebê e qualquer livro pra gente... assim, um livro que tivesse poucas histórias pra gente era o que mais tinha valor [...]

Marilene: Eu estou buscando umas histórias que fala mais da realidade [...].

Aqui, é possível perceber, nos enunciados das professoras Sofia e Débora, que elas, em seus percursos formativos, não tiveram vivências que as subsidiassem na escolha de livros de literatura infantil para ler para os bebês e crianças bem pequenas. Para elas, os livros que mais tinham valor eram os que tinham poucas páginas e muitas imagens.

Nas palavras da professora Sofia, é possível dizer que as discussões realizadas nos encontros reflexivos contribuíram para ampliar sua compreensão sobre determinados aspectos,

como escolher livros cujos discursos portem a linguagem literária, que as narrativas mais longas, a poesia também encanta bebês e crianças, que é fundamental conhecer o livro, lê-lo antes de compartilhar sua narrativa.

Quando a professora Marilene diz que está buscando histórias que falam mais da realidade, ela parece demonstrar que a discussão sobre as temáticas abordadas nos livros de literatura infantil a fizeram perceber que é possível ler para bebês e crianças histórias que abordam questões relacionadas a temáticas que afetam de algum modo à vida humana.

Com base na produção editorial destinada às crianças, Paiva (2008) discute as temáticas abordadas pela literatura infantil brasileira na atualidade a partir de três grandes grupos temáticos, a saber: a fantasia como tradição, o conteúdo como opção e a realidade como aposta. De acordo com a autora, a fantasia como tradição congrega “livros de contos de fadas, de animais, temas tradicionais e consagrados como os que mais agradam às crianças.” (PAIVA, 2008, p. 37).

O conteúdo como opção reúne os livros que trazem os temas transversais. Essa temática tem o propósito de abordar conteúdos relativos a diversos campos do conhecimento, os quais devem ser ensinados às crianças, como o cuidado com o meio ambiente, o respeito à diversidade, entre outros. A autora ressalta que “se essa produção é denominada pelos editores de literatura infantil, em razão da utilização de recursos narrativos próprios do texto literário, é porque a escola, cada vez mais, a consome como tal” (PAIVA, 2008, p. 43). A ênfase no “cada vez mais”, segundo Paiva (2008), “reforça a hipótese de que para a escola [a creche] continua a prevalecer a intenção pedagógica e educativa no trabalho com a literatura” (PAIVA, 2008, p. 43). Para a autora, nessa perspectiva, o foco do trabalho com a literatura não é o desenvolvimento da sensibilidade estética, mas sim a “conformação desses textos aos processos de escolarização da criança, na crença de que esse tipo de texto garante uma aprendizagem mais prazerosa” (PAIVA, 2008, p. 43).

A realidade como aposta aborda os “temas que põem em relevo experiências cotidianas, vivenciadas por qualquer ser humano, independente da idade, como a morte, o medo, o abandono e a separação” (PAIVA, 2008, p. 38). A fala da professora Marilene indica que ela tem buscado textos que se enquadram nesse grupo, ao invés de recorrer aos livros que abordam repetitivamente os mesmos temas considerados mais apropriados, prazerosos ou os que têm uma intencionalidade pedagógica em sua proposta.

Algumas considerações e apontamentos

A escolha de um livro de literatura infantil não é um ato simples. Ao contrário, envolve aspectos que complexificam essa ação, como ter clareza dos critérios de qualidade a fim de “reconhecer a elaboração da linguagem literária – seus recursos linguísticos e efeitos estéticos – e a pertinência temática, considerando a produção de sentidos dos interlocutores/leitores, tanto adultos como crianças” (CORSINO, 2014, p. 266). Além disso, há que se considerar os aspectos gráficos dos livros, o que inclui tanto a ilustração, como o material e a forma empregados na composição do livro. É importante também ter um bom repertório de leitura, o que favorece o reconhecimento de bons autores e ilustradores (CORSINO, 2014, p. 266).

Os recortes analisados nesse artigo apontam, no primeiro momento, que os critérios de escolha das professoras sobre o que ler para os bebês e as crianças bem pequenas era pautado por uma visão equivocada e preconceituosa, baseada no senso comum. Elas não tinham ideia sobre como diferenciar o texto literário de outro gênero, nem que os pequenos poderiam se interessar pelo texto literário, ser capazes de ouvir uma narrativa mais longa, nem que poderiam abordar outras temáticas para além daquelas que normalmente são endereçadas a bebês e crianças bem pequenas, como as histórias com bichos e livros bem coloridos e com poucas páginas, só para citar alguns exemplos, como ficou evidenciado no último encontro reflexivo.

Considerando o papel da literatura para a formação humana, é crucial que os professores, especialmente os que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais, tenham formações de qualidade para mediar a relação de bebês e crianças de todas as idades com o texto literário. A formação docente precária impacta sobremaneira na ação mediadora que não diz respeito somente ao ato de ler ou contar histórias, mas também na apropriação de critérios de qualidade que as subsidiem na seleção de obras que garanta aos bebês e demais crianças o acesso à diversidade de gêneros, nesse caso, a bibliodiversidade (BRASIL, 2016), bem como na organização dos espaços de leitura.

Entendemos que a formação do professor como leitor de literatura é primordial tanto para favorecer seu enriquecimento e desenvolvimento humano como para que sua prática como mediador de leitura literária na Educação Infantil ou em outra etapa educacional contribua com a ampliação de referenciais éticos e estéticos dos bebês, crianças, jovens e adultos, favorecendo a formação de pensamentos mais autônomos.

Referências

AMORIM, Marília. Cronotopia e Exotopia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo, Contexto: 2008, p. 95-114.

ANDRADE, Ludmila; CORSINO, Patrícia. Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do Ensino Fundamental: instrumento de avaliação do PNBE-2005. In: PAIVA Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia (Org.). **Literatura – saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BARROSO, Sônia Mari Shima; SUPERTI, Tatiani. Vigotski e o estudo da Psicologia da Arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**. n. 26, v. 1. 2014. p. 22-31.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, V. N. Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics. Trad. De Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. In: VOLOSHINOV, V. N. **Freudism**. New York: Academic Press, 1976.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_-versaofinal.pdf. Acesso em: 22 mar. 2018.

CANDIDO, Antonio. **O Direito à Literatura**. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2011.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: A leitura literária na escola**. (Trad. Laura Sandroni). São Paulo: Global, 2007.

CORSINO, Patrícia. (org.) **Apresentação. Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

CORSINO, Patrícia. **Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens**. Revista Teias, v.16, no 40, Proped–UERJ, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro>. Acesso em: 23 jun. 2018.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias lingüísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FERRÁNDIZ, Elena. **O Casaco de Pupa**. São Paulo: Editora: Jujuba, 2014.

GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. **Existe uma literatura para bebês?** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2016.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; FERREIRA, Maria Salonilde. O processo investigativo na perspectiva sócio-histórica: teoria e método. In: Encontro de pesquisa educacional do norte nordeste, 16., 2003, São Cristóvão/SE. **Anais...**São Cristóvão/SE:UFS, 2003. 12p.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO Francisco Antonio Machado. (orgs.). **Pesquisa colaborativa:** multirreferenciais e práticas convergentes. Piauí: Edufpi, 2016.

LAROCHE, Agnes. **Nicolas.** Belo Horizonte: Aletria Editora, 2013.

LESTRADE, Agnès de. **A grande fábrica de palavras.** Belo Horizonte: Aletria Editora, 2010.

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salluto. **Leitura literária na creche:** o livro entre textos, imagens, olhares, corpo e voz. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

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

PACTO FICCIONAL. In: CORRÊA, H. T. Glossário Ceale*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2. Disponível em:
<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/pacto-ficcional>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Org.). **Literatura infantil:** políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PERROTTI, Edmir. A organização dos espaços de leitura na Educação Infantil. In: BAPTISTA, Monica Correia et al (orgs.). **Literatura na educação infantil:** acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2015.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete; CARNELOSSO, Rose Mara Gozzi. Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil. In: **Livros infantis: acervos, espaços e mediações.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.7).

RYLANT Cynthia. **A velhinha que dava nome às coisas.** São Paulo: BRINQUE-BOOK, 1997.

REIS, Alice Casanova dos; ZANELLA, Andréa Vieira. Arte e vida, vida e(em) arte: entrelaçamentos a partir de Vygotsky e Bakhtin. In: **Psicol. Argum.,** Curitiba, v. 32, n. 79, p. 97-107, Supl 1., 2014.

SALUTTO, Nazareth; CORSINO, Patrícia. Leitura literária na creche: do direito de crianças e adultos à construção de elos de coletividade. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Travessias da literatura na escola**. 1ª ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

SILVA, Maria Rosana do Rêgo e. **Entre fraldas e livros: leitura literária com bebês na creche**. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

VIGOTSKY, Lev. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, Lev. S. **Psicologia da Arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, Lev. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.