

LITERATURA INFANTIL E CURRÍCULO – OS ENTRE-LUGARES DA FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS

ARAÚJO, Rute Pereira Alves de
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
PEREIRA, Maria Zuleide da Costa
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

RESUMO: O presente trabalho é parte de um estudo de caso realizado durante o curso de doutorado em Educação e tem por objetivo refletir a formação dos pedagogos de três instituições de Ensino Superior do estado da Paraíba, a partir da análise documental da resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006; Proposta Pedagógica dos Cursos de Pedagogia e planos de cursos da disciplina Literatura Infantil dessas Instituições, analisando os *entre-lugares/interstícios* (BHABHA, 1998) da política curricular dos Cursos de Pedagogia no que tange a formação de professores e a sua preparação para o ensino da leitura literária. Os dados levantados evidenciam que as cargas horárias das disciplinas de Literatura Infantil se tornam insuficientes face à formação necessária ao educador de crianças e jovens.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil. Currículo. Formação de professores.

1. Palavras Iniciais

Tomando por base pesquisas anteriormente realizadas podemos visualizar com certa clareza, que os problemas gerados em relação à leitura literária destinada para crianças e jovens realizadas no contexto educacional, não se atêm apenas ao campo das relações professor-aluno, nem tampouco as metodologias e técnicas empregadas pelos professores na hora da leitura, mas recaem de modo incontestável na própria formação dos professores. (ARAÚJO, 2005/2007)

É sabido, portanto, que questões ligadas à leitura, especificamente a literária, serviram e servem de palco para inúmeras discussões acadêmicas, todavia no que tange à formação dos professores, para utilizarem as obras literárias em suas salas de aula, ainda há muito que se refletir; principalmente quando se percebe o uso inadequado dessas obras, sua subutilização e o pragmatismo a elas veiculados em contextos diversos, o que é constantemente vislumbrado em práticas metodológicas que impedem aos alunos o exercício de uma relação interativa de gosto e fruição com o livro literário.

De modo especial no que concerne à literatura infantil/juvenil, acreditamos que não é isolamento da inclusão desse componente nos currículos de formação de professores, ou nos cursos de pedagogia, que resolverá os problemas referentes à leitura, gosto e fruição nas escolas brasileiras. Não basta que o componente literatura infantil/juvenil seja incluído nos currículos de formação dos professores, em especial nos cursos de Pedagogia, nem que se visualize a presença em contextos escolares os mais diversos, mas nos preocupa saber se a inserção desses saberes nos currículos são capazes de cumprir reflexivamente a complexidade e amplitude que a literatura infanto-juvenil requer.

É importante pensar cuidadosamente se essa formação é capaz de despertar no professor, responsável por eleger as obras que serão lidas em suas salas de aula, a criticidade e

posicionamentos necessários ao ato de ler. É relevante questionar se essa formação e se esse currículo contemplam as diferentes correntes da crítica literária. Será que as dimensões histórica, social, crítica e estética da literatura, dentre outras dimensões igualmente relevantes são consideradas nesses cursos de formação? O percurso formativo é capaz de despertar a sensibilidade leitora nesses professores, pois não se forma leitores sem que os próprios professores formadores também o sejam. Será que os nossos cursos formativos são capazes de formar para a leitura que o contexto/tempo atual requer, uma leitura que contemple as variadas demandas do pensamento humano e a velocidade das informações veiculadas pela tecnologia da informação, aceita e deglutida com voracidade por nossas crianças e jovens? Temos fôlego, criatividade e inspiração para não tornar o texto literário opaco frente às novas tecnologias? O livro, esse artefato cultural, linguístico e artístico ainda é capaz de despertar o interesse de crianças e jovens da contemporaneidade?

O levantamento dessas questões são importantes para a reflexão que esse trabalho se propõe a fazer, especialmente quando trazemos a baila partes dos documentos norteadores da formação dos pedagogos de três instituições de Ensino Superior do estado da Paraíba, a saber: Propostas Pedagógicas dos Cursos (PPCs) e Planos de Curso da Disciplina Literatura Infantil. Nos auxiliam nessa atitude reflexiva Bhabha (1998), Pereira (2010), Pinheiro (2003), Pennac (1993), Machado e Rocha (2011), dentre outros autores que refletem cultura, currículo e literatura.

2. Literatura Infantil e Currículo – Refletindo as entre-lugares da formação dos Pedagogos

Os questionamentos que acabamos de formular na introdução desse trabalho referente a múltiplas faces da formação de professores são igualmente refletidos por Pinheiro (2003, p.20). Muitos professores reclamam que seus alunos não leem, mas será que não seria hora de avaliar a sua própria prática leitora? O autor nos convida a questionar:

Como estou dando aula? Os alunos percebem que literatura é um valor para mim?
Que leituras estou propondo? Que sentidos estou atribuindo aos textos que leio?
Mostro a justificativa de minha leitura? Estou ancorado na minha “autoridade” de professor?

Esses e outros questionamentos são recorrentemente suscitados nas rodas de conversas que temos oportunidade de participar, seja nos encontros de formação de professores, nas disciplinas ministradas nos cursos de graduação e especialização, bem como nos congressos e seminários de que temos tido a oportunidade de participar e veicular esse diálogo. Obviamente não temos a pretensão de chegarmos a respostas prontas ou quem sabe a solução

para esses problemas, mas temos visto com expressividade que a nossa formação ainda se faz deficiente nesse aspecto, e que ainda temos muito a percorrer e avançar.

É mediante essas e outras reflexões que fomos impelidos, a partir da pesquisa interventiva, realizada no curso de mestrado, a realizar um estudo mais abrangente no doutorado, buscando saber quais os critérios motrizes da política curricular dos cursos de Pedagogia, no que concerne à literatura infantil/juvenil, em Instituições Superiores de Ensino do Estado da Paraíba.

Em nossa experiência, e com base em pesquisas anteriores temos observado que são três as Instituições responsáveis por formar a grande maioria dos professores que atuam na docência da primeira fase do Ensino Fundamental em escolas da Região Metropolitana de Campina Grande/PB1. Com base nesse dado levantado na pesquisa diagnóstica, realizada anteriormente, elegemos essas três instituições para compor o lócus desse estudo investigativo.

Assim, elegemos essas três Instituições como fonte de dados à pesquisa ora realizada. Foi possível ouvir os coordenadores, professores e alunos dos cursos de Pedagogia dessas Instituições, para assim perceber com melhor clareza como se dá a formação desses Pedagogos no que tange a formação para a leitura literária. Nesse trabalho enfocaremos parte dos dados obtidos através do estudo documental realizado para a pesquisa.

Os estudos anteriores nos revelaram que a formação dos pedagogos, no que concerne aos estudos críticos e reflexivos sobre a Literatura infantil/juvenil, requer uma apreciação e estudo mais detalhados, já que são esses profissionais que atuarão junto às crianças e adolescentes e certamente em algum momento de suas trajetórias profissionais utilizarão os textos literários em suas salas de aula.

Com base nessa constatação, somos conduzidos a pensar a política de formação desses professores/profissionais sob a ótica das políticas de currículo. É perceptível que os processos de exclusão/inclusão se dão de forma nítida, especialmente no que tange às Políticas Educacionais.

A partir do exposto, Pereira (2010) reflete que a organização curricular atual está mais preocupada com a padronização do “currículo” e essa atitude implica a negação da diversidade humana e cultural que temos, podendo ser traduzida como um mecanismo de força e poder, cuja tentativa maior é homogeneizar as massas, negando a diferença.

1 A Lei complementar nº92, de 11 de dezembro de 2009, sancionada pelo Governo do Estado e de autoria do deputado estadual Aguinaldo Ribeiro (PP), institui a Região Metropolitana de Campina Grande, composta pelos seguintes municípios: Campina grande, Lagoa Seca, Massaranduba, Boqueirão, Queimadas, Barra de Santana, Caturité, Boa Vista, Puxinanã, Fagundes, Gado Bravo, Aroeiras, Itatuba, Serra Redonda e Matinhas. (PARAÍBA, 2009)

A autora segue a reflexão percebendo que a disposição das atuais organizações curriculares ao elegerem determinado conhecimento, rechaçam outros; essa constatação nos impele a questionar: qual o conhecimento que deve ser priorizado? Por que este e não àquele conhecimento? Por que silenciemos diante desses mecanismos de força? Pereira (2010) afirma que esses questionamentos junto a outros polemizaram os debates no campo de currículo, e é através dessas frentes de indagação que se reivindica um outro currículo de ordem mais real, que atenda as necessidades daquele contexto, que parta das problematizações e anseios de uma realidade que se circunscreve em tempo real com sujeitos reais que dizem: “Não” aos processos de exclusão.

É certo que ao se buscar responder esses questionamentos seremos indubitavelmente conduzidos a outros, mas não pretendemos encontrar respostas prontas, capazes de responder as demandas de inquietação que nos trouxeram até aqui. Sabemos que o processo reflexivo é tão importante quanto as atitudes de cunho mais prático que dele emanam.

Assim, algumas questões que são geradas mediante essa aparente naturalização da política curricular, que podem ser questionadas mediante o universo de conhecimentos, do contexto superior de ensino - especialmente, nesse caso, os relativos aos cursos de Pedagogia do estado Paraíba, então nos perguntamos recorrentemente: – o que designa a relevância de determinados componentes curriculares em detrimento dos demais saberes? Há conhecimentos que são considerados mais importantes que os demais? Que meios/critérios são levados em consideração na escolha desses saberes? Que lugar ocupa o discente na escolha desses saberes que serão compartilhados?

As questões nascentes do problema investigativo que temos reverberar na questão formulada por Bhabha (1998, p.20): “De que modo se formam sujeitos nos ‘entre-lugares’, nos excedentes da soma das partes da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero, etc.)?”, com base nessa questão podemos pensar o currículo e as questões identitárias do pedagogo nesse espaço de formação que se constrói de maneira fluída, de corrente movimento, não fixa, como pensada anteriormente pelas concepções mais tradicionais, mas compreender esses espaços de formação do pedagogo como lugar transitório de mudanças e questionamentos perenes, com espaços e tempos deslizando que não permitem mais conceituações polarizadas. (ARAÚJO e PEREIRA, 2012).

É, pois, na passagem intersticial “entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta.” (BHABHA, 1998, p.22). É nessa trama conceitual, que não se fecha, que compreendemos a formação do pedagogo e o currículo. É, também nessa contextura do pensamento que

imaginamos a formação em leitura literária – sempre fluída, aberta a interação. (ARAÚJO e PEREIRA, 2012).

Com base nas conceituações dos “entre-lugares”, formuladas por Homi K. Bhabha (1998), encontramos abertura para a teoria que estamos formulando, é, pois nos interstícios da obra que o leitor encontra espaço para interação, para o diálogo. É nos interstícios dos projetos políticos dos cursos estabelecidos/construídos pelas instituições superiores de ensino – cursos de pedagogia – que encontramos espaços para a discussão do que está “dado”, para a contestação. Vejamos a figura 1:



Figura 1
Fonte: de autoria própria

É importante destacar os “entre-lugares”, como espaços que cruzam a elaboração de estratégias e subjetivação, sejam elas singulares ou coletivas. É mediante esses “entre-lugares”, que se percebe os interstícios em que se sobrepõem ou se deslocam o domínio das diferenças. Esses conceitos, utilizados por Bhabha (1998), nos instiga a questionar os modos como os sujeitos/pedagogo se formam nos “entre-lugares” da cultura formativa e curricular dos cursos de Pedagogia, no lócus de nossa pesquisa, indagando sobre o local ocupado pela literatura infantil nesses interstícios de formação.

É nos interstícios dessas práticas de formação que o currículo se reconfigura, assumindo uma postura de inquiridor das práticas que se fazem impositivamente no âmbito da formação de educadores. É também, nos interstícios desse currículo que se indaga sobre o espaço da diferença nas práticas que se estabelecem. É nos interstícios – entre-lugares – desse currículo que encontramos espaço para a inserção da literatura infantil/juvenil nos currículos dos cursos de Pedagogia, não ocorrida, apenas, como imperativo Legal, mas validada mediante a polifonia de vozes que ecoam de diversas crianças e jovens que requerem o direito

de acesso a leitura de maneira dinâmica e divertida, adequada e profissionalmente ensinada nos espaços escolares.

É nos entre-lugares desse currículo que percebemos que a formação em Leitura literária – destinada à crianças e jovens – não pode se processar em mão única, onde o leitor/aluno fica sempre à mercê do que o professor elegeu como leitura válida, porém, é também nesse interstício - entre-lugar - do currículo que somos compelidos a questionar esses procedimentos, compreendendo que os alunos/leitores também têm direito de escolha.

O desafio que se propala dessa questão, se presentifica na questão estética da literatura infantil/juvenil e seu caráter de ludicidade, crítica e recepção que nem sempre são oportunizados nos cursos de formação de professores que atuarão junto à crianças e jovens e, quando o são, nem sempre oportunizam atitudes metodológicas de ensino que valorizem a arte literária em sua gratuidade lúdica, já que esta é a única moeda da arte. (PENNAC, 1993).

Estas questões se imbricam a compreensão que se tem de currículo, no entanto se entendermos que o currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas, pois “o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos.” (SILVA, 2003, p.46), compreenderemos em concomitância que o currículo não é neutro no que tange aos conhecimentos e componentes curriculares nele contidos e validados dentro do contexto educacional como um todo. Logo, o currículo é resultado de processos de decisões e deliberações políticas que refletem interesses de classe e grupos dominantes.

A visão crítica de currículo, defendida por Apple², aponta a necessidade de se questionar os “porquês”, os motivos pelos quais, no processo de discussão e construção curricular, determinados conhecimentos são politicamente validados em detrimento de outros.

Nessa perspectiva, não seria suficiente questionar apenas os “porquês” com vistas à respostas verdadeiras ou falsas, mas sobretudo, é relevante saber: a quem serve determinado conhecimento? Quais os interesses que norteiam a seleção de conhecimentos/conteúdos válidos em prejuízo dos demais conhecimentos? Quais são as relações de poder que se imbricam a nesse processo de seleção de saberes da qual esse currículo é resultado?

² Michael Whitman Apple aborda o currículo a partir de uma pedagogia crítica que se baseia nas relações existentes entre a escola e a sociedade. Para Apple o currículo não pode ser resumido apenas à série de conteúdos e informações objetivas que serão transmitidas nas escolas através de seus programas, pois os conhecimentos ali disseminados são frutos de grupos sociais majoritários que têm o poder de decidir o que será transmitido e quais os conhecimentos válidos. Mediante essa compreensão, não ingênua, de currículo é que se pode pôr em xeque o modelo tecnicista de educação, a partir de questionamentos mais críticos que deverão brotar dos próprios educadores na tentativa de se compreender qual saber é elegido e porque este e não outro conhecimento. Em suma, para Apple o saber não pode ser entendido como algo dado, mas como uma realidade que deverá sempre ser pensada/refletida criticamente.

Com base nesses questionamentos, também discutidos por Silva (2003) e com base na perspectiva crítica de currículo defendida por Apple, somos indubitavelmente impelidos a pensar a política curricular que regimenta alguns cursos de Pedagogia do estado da Paraíba, no que se refere à inclusão/exclusão do componente - Literatura infantil/juvenil – da Proposta Pedagógica do Curso (PPC), refletindo que mesmo nos contextos de inclusão há embates históricos que não podem ser escamoteados do palco das discussões, uma vez que não nos importa apenas os resultados de uma política que se produz no contexto do texto (documentos), mas a própria trajetória histórica de disputas que se visualiza no âmbito da prática (Sala de Aula).

Com base no exposto, defendemos aqui a importância da literatura infantil/juvenil no processo de desenvolvimento da criança, e a relevância de uma formação adequada aos pedagogos no que concerne a um estudo sistematizado, com bases críticas, reflexivas e metodológicas da literatura infantil e suas possibilidades de fruição, arte, interação, recepção estética e prazerosa, dentre outras inúmeras probabilidades de leitura e interação que o texto literário infantil oportuniza, tendo em vista que: “A leitura não depende da organização do tempo social, ela é, como o amor, uma maneira de ser” (PENNAC, 1993, p. 119), não desconsiderando, no entanto, que em uma sociedade capitalista a *criança* e a *brincadeira* também sofrem a exclusão, por possuírem em sua gênese aspectos que se contrapõem duramente a relação de trabalho/renda, sustentáculo do capitalismo. (PERROTTI, 1982).

Com base nessa compreensão de currículo, tendo por base os entre-lugares da formação dos Pedagogos e os conhecimentos inerentes ao ensino de Literatura infantil, pautamos a discussão a seguir com base nos dados levantados a partir dos documentos elegidos para estudo documental dessa pesquisa.

3. Os Dados Documentais – Possibilidades que se apresentam?

A partir das reflexões, aqui elencadas, se chega a tese de que o principal problema enfrentado, quanto a formação de leitores de literatura infantil/juvenil, não consiste apenas na desmotivação dos educandos/leitores, nem nas formas consideradas inadequadas de ensino da literatura infantil/juvenil, mas na política curricular que rege os principais meios de formação desses educadores, que não favorecem práticas diferenciadas de usos da literatura infantil/juvenil em suas salas de aula.

Desse modo, o objetivo de cunho mais geral dessa pesquisa consiste em: analisar quais os critérios motrizes da política formativa em literatura infantil/juvenil nos cursos de graduação em Pedagogia das principais Instituições Superiores de Ensino responsáveis por

formar uma considerável gama de pedagogos que atuam na docência da primeira fase do Ensino Fundamental das cidades que compõem a Região Metropolitana de Campina Grande.

De modo mais específico buscamos: Verificar os componentes curriculares dos cursos de Pedagogia do contexto supracitado, observando dentre os componentes curriculares trabalhados os estudos acerca da leitura literária infanto-juvenil; analisando através das Diretrizes curriculares Nacionais dos cursos de licenciatura em Pedagogia (CNE/CP nº 01/2006), Propostas Pedagógicas de Cursos (PPCs) e Planos de curso das disciplinas relacionadas ao ensino de literatura infantil/juvenil o enfoque que é dado à relação texto-leitor nas práticas metodológicas empreendidas; para a partir daí refletir se as práticas curriculares de ensino da Literatura Infantil – empreendidas nessas instituições - favorecem a formação que o componente requer – uma formação para a sensibilidade.

A partir do documento supramencionado, já somos capazes de traçar algumas observações, pois, a partir da leitura do parágrafo segundo do Art. 2º, especificamente no inciso II, que trata sobre as principais contribuições aplicadas a educação propiciadas pelo Curso de Pedagogia e seu caráter de teórico-político de investigação e reflexão crítica, verificamos que:

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o *linguístico*, o sociológico, o político, o econômico, o *cultural*. (BRASIL, 2006, itálicos nossos)

A partir do exposto, percebemos com nitidez dentre as diversas contribuições propiciadas no Curso de Pedagogia, o contributo de conhecimento linguístico e cultural, esfera onde os conhecimentos de ordem literária se circunscrevem, pois promovem dentre outras possibilidades a ampliação de conhecimentos linguísticos através de sua forma escrita, aprofundando aspectos de caráter cultural ao revelar em sua dinamicidade múltipla de saberes, informações sobre a cultura como um todo, por meio de uma linguagem especialmente articulada nos vieses da arte e da estética que a caracteriza.

Mais adiante no artigo terceiro da mesma resolução verificamos o repertório de informações e habilidades que o estudante de Pedagogia trabalhará, que fundamentalmente se baseia na pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos que serão consolidados no exercício da profissão, que deverá estar fundamentada dentre alguns aspectos em princípios de interdisciplinaridade e sensibilidade afetiva e estética. Observemos:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e

relevância social, ética e *sensibilidade afetiva e estética*. (BRASIL, 2006, itálicos nossos)

É mediante o referido artigo que percebemos a relevância do trabalho interdisciplinar ao qual o pedagogo deverá estar preparado no exercício de sua profissão – docência – assim, a partir desse destaque que damos a atividade interdisciplinar, verificamos a possibilidade de trabalho articulado com os textos literários, especialmente os infantis, que dentre as muitas possibilidades de leitura, transitam com facilidade dentre as diversas áreas de conhecimento com uma leveza própria de sua linguagem, que envolve dentre outros aspectos o imaginário, a afetividade tipicamente presente nesses textos, além do caráter estético que o caracteriza, conforme destacamos no trecho da Resolução analisada.

Com base na Resolução os PPCS das Instituições foram reformulados com intuito de atender as demandas legais. Vejamos o que é preconizado nas Propostas Pedagógicas dos Cursos de Pedagogia das Instituições pesquisadas, bem como o que reza o Planos de Cursos das disciplinas.

3.1. PPCs das Universidades Pesquisadas

Ao analisarmos o Projeto Pedagógico de Curso – PPC - da Universidade “A” – vemos que o curso foi reformulado em 2008 e a partir dessa reformulação é que o componente “Literatura Infantil” foi incluindo no curso. No que tange o Plano de Curso desse componente encontramos o seguinte em sua ementa:

LITERATURA INFANTO-JUVENIL E ESCOLARIZAÇÃO – CH.40

Concepção de Leitura. Literatura Infanto-Juvenil: do imaginário à experiência de mundo. O docente como mediador do prazer de ler. Leitura e contação de histórias. Seleção de autores e obras representativas da literatura infanto-juvenil. Projetos de leitura.

Referências:

CAVALCANTI, Joana. *Caminhos da Literatura infantil-juvenil*. São Paulo – SP: Editora Paulus, 2002.
COELHO, BETTY. *Contar Histórias*. São Paulo: Editora Ática, 1997.
FILHO, Paulo Bragatto. *Pela Leitura Literária na Escola de Primeiro Grau*. São Paulo, SP: Editora Ática, 1995.
MACHADO, Luiz Raul & SDRONI, Laura C. (Orgs.) *A Criança e o Livro: Guia prático de estímulo à leitura*. São Paulo – SP: Editora Ática 1987.
RESENDE, Vânia Maria. *Literatura Infantil & Juvenil: Vivências de Leitura e Expressão Criadora*. São Paulo, SP: Editora Saraiva, 1993.

(PPC, Universidade “A”, 2008, p.42)

Essa disciplina compõe a grade do quinto período diurno e sexto período noturno.

As disciplinas de aprofundamento I, II e III, são trabalhadas no curso noturno, no oitavo período (I e II) e nono (III) e no curso diurno no sexto, sétimo e oitavo período.

A partir da nomenclatura que intitula o componente já temos a indicação de uma perspectiva de compreensão da leitura literária infanto-juvenil e seu viés “escolarizador”, que se opõe a leitura literária que defendemos e seu caráter artístico de fruição e prazer.

No curso de Pedagogia dessa Instituição se tem como complemento da Carga horária as disciplinas que compõem o quadro de Aprofundamento, ou seja, são componentes que os discentes optam, caso queiram se aprofundar naquela área de estudo. Em conversa com a coordenadora dessa curso, ela nos evidencia que os alunos geralmente procuram as disciplinas de aprofundamento que se relacionam com o foco de seus trabalhos de pesquisa. Vejamos o quadro com a composição das disciplinas de Aprofundamento:

RELAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES DE APROFUNDAMENTO (oferecidos pelos Grupos de Trabalho acima relacionados)

COMPONENTES CURRICULARES	C/H Semestral (h/a)
Informática e Educação	40
Educação à Distância	40
Softwares Educativos e Aprendizagem	40
A Infância e suas Múltiplas Linguagens	40
Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança	40
A Prática Pedagógica na Educação Infantil	40
Políticas Públicas no contexto da Educação Infantil	40
Seminários em Políticas Públicas e Práticas Educativas	40
Pesquisas em Políticas Públicas e Práticas Educativas	40
Educação do Campo	40
Projeto Político Pedagógico	40
Planejamento e Avaliação da Aprendizagem	40
Identidade e Saberes Docentes	40
Contação de Histórias	40
Movimentos Sociais e Educação	40
Educação e Etnicidade Afro-brasileira	40
Gênero e Direitos Humanos	40
Fundamentos Metodológicos da Educação Especial I	40
Fundamentos Metodológicos da Educação Especial II	40
Fundamentos Metodológicos da Educação Especial III	40
Fundamentos Metodológicos da Educação Especial IV	40

(PPC, Universidade “A”, 2008, p.22)

Visualizamos, nesse quadro, o componente: “Contação de Histórias” com carga horária de 40 horas/aula, essas disciplinas são optativas, e de acordo com a coordenadora do curso os alunos escolhem as que de algum modo se relacionam ao objeto de pesquisa que eles irão abordar nos TCCs – Trabalhos de Conclusão de Curso. Quanto a disciplina: “Contação de Histórias”, vejamos o que traz a sua ementa:

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Concepções de Leitura. Importância da Formação do Leitor/a no Contexto da Escola. Seleção de Autores Clássicos e Contemporâneos. Prática da Contação de Histórias pelos /as alunos/as.

Referências:

CAVALCANTI, Joana: *Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil* – dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo, SP: Editora Paulus, 2002.

COELHO, Betty: *Contar Histórias* – Uma Arte Sem Idade – Série Educação, São Paulo, SP: Editora Ática, 1997.

CULLNAN, Berenice E: *Brincando De Ler Histórias* - Como estimular na criança, desde bebê, o prazer da leitura – Adaptação e sugestões bibliográficas: Maria Beatriz Savoldi, São Paulo, SP: Editora TAMISA, 2001.

MEIRELES, Cecília: *Obra Poética*. Volume Único – BIBLIOTECA LUSO-BRASILEIRA; RIO DE JANEIRO, RJ, 1987.

PINHEIRO, Hélder: *Pássaros & Bichos na voz de poetas populares*. Campina Grande, Pb: Editora Bagagem, 2004.

PINTO, Ziraldo Alves: *O Menino Maluquinho*, São Paulo, SP: Editora Melhoramentos; 1980.

(PPC, Universidade “A”, 2008, p.54)

A partir de entrevista realizada com a professora dessa disciplina, que a mesma que leciona – “Literatura Infanto-Juvenil e Escolarização”, percebemos que a mesma se dá de modo dinâmico e favorece com o próprio nome anuncia o aprofundamento do que foi estudado na disciplina obrigatória, no entanto muitos alunos não pagam essa disciplina tendo em vista que ela é optativa.

Todavia independente de haver ou não disciplinas que tratem diretamente da literatura infantil/juvenil, sabemos que num processo de interdisciplinaridade ela poderia ser trabalhada em diversos outros componentes. Ao analisarmos o referido projeto dessa instituição destacamos o componente abaixo que trás em sua ementa, referências sobre o componente que defendemos, vejamos:

CONCEPÇÃO E METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO – CH. 120

Concepções Comportamentalista, Construtivista e Sociointeracionista. O processo de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem em Diferentes Contextos Socioeconômicos e Culturais e sua Influência na Escolarização. Leitura e Escrita no Referencial Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais para os anos iniciais. Diferentes Métodos de Alfabetização. Planejamento e Avaliação de Propostas de Alfabetização

Referências:

CAGLIARI, Luis Carlos. *Diante das Letras – A Escrita na Alfabetização*. São Paulo, SP: Editora Mercado das Letras, 1999.

CAGLIARI, Gladis Massini. *O Texto na Alfabetização – Coesão e Coerência*. Campinas, SP: Editora Mercado das Letras, 2001.

CAVALCANTI, Joana. *Caminhos da Literatura Infantil-juvenil*. São Paulo, SP: Editora Paulus, 2002.

FERREIRO, Emília. *Com Todas as Letras*. 12. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

FRANCO, Ângela (Org.) *Construtivismo: uma ajuda do professor*. Belo Horizonte, MG: Editora Lê, 1994.

FREITAG, Bárbara. *Diário de uma Alfabetizadora*. Campinas, SP: Editora Papirus, 1990.

GARCIA, Regina Leite. *A Formação da Professora Alfabetizadora: Reflexões sobre a Prática*. São Paulo: Cortez, 1996.

KLEIN, Lígia Regina. *Alfabetização: Quem Tem Medo de Ensinar?* São Paulo: Cortez, 2002.

MOLL, Jaqueline. *Alfabetização Possível: Reinventando o Ensinar e o Aprender*. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2002.

RODRIGUES, Neidson. *Lições do Príncipe e outras lições*. 17. ed. São Paulo – SP: Cortez, 1996.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo*. São Paulo – SP: Cortez, 1986.

SENA, Maria das Graças Castro de. *Dificuldades de aprendizagem na alfabetização*. Belo Horizonte – MG: Editora Autêntica, 2002.

SILVA, Maria Alice S. Souza e. *Construindo a Leitura e a Escrita: Reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização*. São Paulo, SP: Editora Ática, 1996.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte – MG: Autêntica Editora, 1998.

TEBEROSKY, Ana & COLOMER, Teresa. *Aprender a Ler e a Escrever*, Porto Alegre, RS: ARTMED Editora, 2003.

A partir da análise da Proposta dessa Instituição, visualizamos nitidamente três componentes que tratam sobre a Literatura destinada a crianças e jovens; duas de modo mais específico e uma que favorece a atitude interdisciplinar e que é anunciada nas referências utilizadas.

Na Universidade “B” com base na fala da coordenadora do curso de Pedagogia dessa instituição é nitidamente perceptível a preocupação que a mesma tem tido em trabalhar a literatura infantil com seus graduandos, no entanto ainda não se formula da maneira por elas considerada adequada.

No PPC dessa instituição, ainda na introdução vemos que o processo de tessitura desse documento e as discussões travadas nesse processo se deram por determinação do que reza a resolução nacional, ou seja, a partir do exposto se percebe que é necessário que haja uma determinação maior nas políticas Nacionais para que o processo discursivo ocorra.

Em acréscimo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP nº. 01/2006, exigem a elaboração de um novo projeto pedagógico, visando à adequação às novas determinações ali expressas. (p.7)

A fala da coordenadora do curso nos elucida essa questão ao mostrar que há modificado em 2009 vigente 25 anos, o curso não sofria reformulações, mas somente a partir da resolução é que isso ocorre, no semestre de 2013.2 é que saiu a primeira turma formada a partir do currículo novo, a partir desse semestre é que se caminha para um processo avaliativo desse projeto caminhando para possíveis mudanças. Para atender as demandas formuladas pelas Diretrizes Nacionais CNE/CP nº 01/2006.

A disciplina “Literatura Infantil” compõe a estrutura curricular do sexto período com carga horária de 60 horas/aula no turno diurno. E para os alunos do curso noturno ela está no 8º período do curso. Vejamos o quadro:

<p>DISCIPLINA: Literatura Infantil CARGA HORÁRIA: 60 horas</p> <p>EMENTA: A Literatura Infantil e suas relações com a Pedagogia. Definição e características do texto literário infantil. Sua dimensão lúdica. A narrativa e a poesia na sala de aula. A oralidade e os recursos icônicos. Tendências mais representativas da literatura infantil atual.</p> <p>OBJETIVO: Fornecer elementos para compreensão dos recursos linguísticos do texto literário infantil, com vistas a uma abordagem apropriada de tal texto no âmbito da sala de aula.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: AGUIAR, Vera Teixeira de (coord.) et al. Era uma vez ... na escola: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte; Formato Editorial, 2001. (Série Educador em Formação)</p> <p>RESENDE, Vânia Maria. Literatura infantil e juvenil: vivências de leitura e expressão criadora. São Paulo: Saraiva, 2000.</p> <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: CADEMARTORI, Ligia. O que é literatura infantil. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos).</p> <p>FARIA, Maria Alice. Como usar a literatura na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004.</p> <p>SARAIVA, Juracy A. (org.). Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.</p>
--

Na Universidade “B”, só há uma disciplina que versa sobre a Literatura Infantil, conforme visualizamos na ementa acima – essa disciplina faz parte dos componentes obrigatórios, assim como na Instituição “A” graças a determinação legal das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP nº. 01/2006, assim como na Universidade “C” a inclusão do componente se deu pelo mesmo motivo, conforme informação obtida com a coordenadora dessa Instituição no Polo de Campina Grande/PB.

Mediante o Plano de Curso da disciplina, temos acesso a ementa da disciplina. Vejamos:

LITERATURA INFANTIL

EMENTA: Origem, evolução, fantasia, realidade, características e personagens (os gêneros literários). A poesia, o folclore e a história como fatores relevantes para o desenvolvimento mental da infância, elaboração de textos para crianças.

A referida disciplina, nesse curso, possui carga horária de 60 horas/aula, no entanto, na entrevista que realizamos com duas alunas do curso constatamos que a disciplina foi ministrada em quatro dias de aula. O quadro se torna mais agravante quando percebemos através das falas dessas alunas, que essa área de conhecimento é vista como “novidade”. Vejamos a fala da aluna 1:

Bom, na minha infância não era muito explorado a Literatura Infantil. Não tinha isso na época da gente. Até pra mim, assim... foi novidade. Agora depois dessa disciplina que eu fui vendo a importância da Literatura e acredito que deve ser trabalhado, a literatura Infantil, junto as crianças e jovens, na escola, em momentos assim, prazerosos, e mostrando a eles a importância da literatura. Incentivando a leitura e a escrita. (ALUNA 1 – Universidade C)

É notório na fala da aluna o reconhecimento da importância dos conhecimentos dessa área de estudo à sua formação, no entanto ela reconhece que o “tema” ainda soa como novidade, acrescentando: “Não tinha isso na época da gente”, essa expressão nos inquieta e provoca, chamando a atenção para as poucas aulas investidas na disciplina e a necessidade da aluna de se aproximar mais dos textos infantis.

Com base nos dados obtidos através da análise documental dos PPCs de três Instituições da Região Metropolitana de Campina Grande/PB se constata que a inclusão do componente – “Literatura Infantil” acontece por imperativo da legislação nacional instituídas através da Resolução CNE/CP nº. 01/2006.

4. Considerações Provisórias

A partir do exposto, sabemos que a escolha dos saberes válidos nos currículos que são todos os dias construídos em todas as etapas da educação, e aqui em especial tratamos dos

currículos dos cursos superiores de Pedagogia, que carregam consigo tentativas, nem sempre explícitas de fixar sentidos a partir de tais escolhas, podemos por assim dizer que os processos de escolha dos saberes que valem ser discutidos nesses cursos perpassam crivos nem sempre democráticos, pois o currículo sintetiza uma série de elementos culturais, responsáveis por formar uma determinada proposta político-educacional, que é organizada e apoiada por diferentes segmentos sociais que por sua vez também possuem diferentes interesses, muito deles contraditórios. (SOUTHWHEEL, 2008).

Em *Elogio da Razão Sensível*, Michel Maffesoli (1998), nos inquieta a pensar o discurso pedagógico da contemporaneidade sob um outro prisma de cunho mais sensível e não pragmático como costumeiramente se faz em pesquisas científicas. Para ele “[...] é preciso saber associar a arte e o conhecimento” e não se pode assimilar a humanidade, movida pela paixão e pela não-razão, “ao objeto morto das ciências naturais” (p.17). Magnani (2001) aponta que:

(...) pode-se aprender a ler e gostar de ler textos de qualidade literária e pode-se formar o gosto. E mais: a passagem da quantidade para a qualidade de leitura (e vice-versa) não se dá num passe de mágica, mas pressupõe um processo de aprendizagem. (MAGNANI, 2001, p. 138)

Todavia, é válido refletir que a maior parte de nossos professores não procedem de famílias letradas e/ou que tenham em sua trajetória de vida um contato direto com livros com leitura, além dos livros não serem acessíveis tanto por causa do valor atribuído a eles, que ainda é muito caro, em nosso país, como dos baixos índices de bibliotecas. Assim a formação do leitor perpassa de modo quase exclusivo as Instituições escolares, no entanto os professores que lecionam também, em sua maioria, não são exímios leitores.

Entramos aí em um dilema. Será que sendo a instituição escolar o espaço que tem por primazia o ensino do gosto pela leitura está preparado para formar bons leitores? Com base na carga horária proposta para as disciplinas e os depoimentos que vislumbramos aqui os professores estão adequadamente formados? As salas de leitura e bibliotecas escolares existem? São acessíveis? São questões importantes, que devem ser pensadas, pois de acordo com o estudo que realizamos percebemos que apesar do avanço obtido mediante a Resolução CNE/CP nº. 01/2006, as cargas horárias das disciplinas de Literatura Infantil se tornam insuficientes face à formação necessária ao educador de crianças e jovens.

Machado e Rocha (2011) reconhecem a importância de se iniciar o contato com os livros desde a infância e percebem que muitas pessoas, especialmente, professores que só vieram ter esse contato depois de adultos sentem mais dificuldades e reiteram reconhecendo “(...) a imensa responsabilidade que uma sociedade tem em se obrigar a ser mais justa e

propiciar a todos os seus cidadãos oportunidades iguais para que se desenvolvam nesse terreno” (MACHADO e ROCHA, 2011, p. 37).

Referências:

ARAÚJO, Rute Pereira Alves de. **A Recepção da Leitura Literária:** Uma Experiência com Livros da Coleção Literatura em Minha Casa. Dissertação de mestrado. UFCG/Centro de Humanidades. Unidade Acadêmica de Letras, Campina Grande, 2007.

_____. **Ensinar X Criar o gosto pela leitura literária: O papel da literatura infantil na escola.** Monografia de Especialização. UFCG/Centro de Humanidade. Departamento de Educação, Campina Grande, 2004.

ARAÚJO, Rute Pereira Alves de e PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Literatura Infantil e Currículo – repensando a formação de Pedagogos. **Revista Espaço do Currículo.** UFPB, Vol. 5, N. 1, 2012. p. 117-129.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura.** Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006.** Conselho Nacional de educação/Curso de Pedagogia. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 02 de setembro de 2011.

MACHADO, Ana Maria e ROCHA, Ruth. **Contando histórias, formando leitores.** Campinas – São Paulo: Papyrus 7 Mares, 2011. – (Coleção Papyrus Debates).

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão sensível.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola:** sobre a formação do gosto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Tradução de Leny Werneck. – Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Currículo e Autopoiése.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB. 2010.

PERROTTI, Edmir. A Criança e a Produção Cultural (Apontamentos sobre o lugar da criança na cultura) in: ZILBERMAN, Regina (Org.). **A Produção Cultural para a Criança.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

PINHEIRO, Hélder. (Org.) **Pesquisa em Literatura.** Campina Grande: Bagagem, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** Uma introdução as teorias de currículo. 2. ed., 5ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. IN: RODRIGUES, Léo Peixoto e MENDONÇA, Daniel de. (Orgs.) **Pós-estruturalismo e teoria do discurso:** em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.