

Era uma vez... A literatura para crianças: aspectos considerados para a seleção de obras**Julia Tiedemann**

Secretaria do Estado da Educação (Sed-Sc), Blumenau, SC, Brasil

Jadina Maria Garcia

Secretaria do Estado da Educação (Sed-Sc), Blumenau, SC, Brasil

Thais de Souza Schlichting

Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, SC, Brasil

RESUMO

A literatura para crianças é, por muitas vezes, tratada como um artifício que tem como único propósito a moralização dessa criança, tornando-se instrumento da vontade do adulto. Este artigo, então, visa discutir aspectos para a escolha de livros voltados para o público infantil com base em Góes (1991; 1996), Meireles (1984), Bajour (2012) e Zilberman (2005), além de analisar as concepções de literatura de uma docente em um contexto de educação infantil de uma escola montessoriana. Para tal, a pesquisa se configura como qualitativa em educação, fazendo uso de diário de campo como ferramenta de registro e reflexão durante o estágio obrigatório de observação e de um questionário voltado às práticas literárias da professora. Os aspectos discutidos apontam para sugestões embasadas na teoria para uma decisão mais consciente durante a etapa de escolha de livros. Dessa forma, percebe-se a relevância do direito à literatura em sua forma estética e recreativa, que não objetive apenas moralizar a criança, mas, sim, promover uma experiência esteticamente constitutiva.

Palavras-chave: Literatura para crianças. Contação de histórias. Seleção de obras.

Once upon a time... Children's literature: aspects to consider when selecting books**ABSTRACT**

Children's literature is, many times, treated as a gimmick whose only purpose is the moralization of little kids, becoming a tool of the adult's will. Therefore, this article aims to discuss aspects for choosing books directed at children, based on Góes (1991; 1996), Meireles (1984), Bajour (2012) and Zilberman (2005), besides analyzing a teacher's conceptions of literature in the context of early childhood education in a Montessori school. As a result, this research is qualitative in education, utilizing a field journal as a tool to register and reflect during the mandatory observation internship, and a questionnaire focused on the literary practices of the teacher. Then, the criteria discussed are theory-based suggestions vouching for a more conscious decision during the book-selecting stage. Thus, we can notice the relevance of the right to literature in its recreational and aesthetic form, not aiming at moralizing purposes, but rather to promote a delightful experience.

Keywords: Children's literature. Storytelling. Selection of books.

1 ERA UMA VEZ... A INTRODUÇÃO

Quem pudesse crescer sem perder a memória da infância, sem esquecer a sensibilidade que teve, a claridade que cintilava dentro da sua ignorância, e os seus embarques por essas auroras de aventuras que se abriam nas páginas dos livros!
(Meireles, 1984, p. 30)

A literatura para crianças faz parte da formação leitora, envolvendo a criança em um mundo fantástico composto por uma narrativa que, dependendo da obra, pode ser educativa, instrutiva ou distrativa (Góes, 1991). Tendo em vista a oportunidade de expressão de si mesmo promovida pela literatura, ela se mostra um instrumento poderoso na formação do leitor crítico, capaz de perceber o seu entorno e ter voz no mundo desde a mais tenra idade. Todavia, a literatura para crianças nem sempre esteve presente da forma como se encontra atualmente.

Apesar de recentes no Brasil, livros destinados às crianças, inicialmente de caráter didático, começaram a surgir na Alemanha em meados do século XVIII. Entretanto, suas origens aludem a um passado ainda mais remoto, no qual a infância passou a ter importância somente após a queda do feudalismo. A descentralização do poder em uma figura aristocrática culminou no fortalecimento de unidades familiares, com o infante no âmago do núcleo. Zilberman (2003) afirma que, antes disso, crianças não eram discernidas dos adultos, posto que dividiam as mesmas experiências e não compartilhavam laços estreitos com seus familiares. Dessa forma, a criança passou a ser vista pela sociedade como uma figura vulnerável e manipulável, a qual podia ser submetida a ideais moralistas por meio da “literatura”.

Assim, visando romper com as concepções didáticas e moralistas em relação à literatura para crianças pequenas, argumentamos neste texto em favor de que as práticas literárias não sirvam à pedagogização e ao didatismo. Para nós, elas são parte da interpretação do mundo, do outro e do eu. Como aponta Góes (1991, p. 22), “a função primeira do livro infantil é a estético-formativa, a educação da sensibilidade, pois reúne a beleza da palavra e a beleza das imagens”, isto é, uma literatura que objetiva, acima e antes de tudo, sensibilizar e criar uma conexão leitor-texto, opondo-se à suscitação de valores morais e imposição de uma conduta esperada pelos adultos. Formar um leitor plural (Held, 1980), que consiga ler entrelinhas, torna-se a principal motivação do ensino do ato de ler.

Para tal, considerando o objetivo do professor em sala de aula, defendemos que escolhas minuciosas devam ser feitas em relação aos livros selecionados, o que caracteriza uma das funções do professor como mediador (Munita, 2024). Pensando nisso, tomaremos como base os critérios para a escolha de livros para crianças apresentados por Góes (1991), a qual defende que não existe uma receita para a seleção da obra perfeita, pois ela depende muito das vivências pessoais daquele que está fazendo a apuração dos exemplares. Entretanto, aponta que é frutífero pensar em diretrizes que permitam uma análise pormenorizada do livro em questão. Ademais, incluiremos e exploraremos outros parâmetros, que julgamos importantes como profissionais da área de literatura, durante esse processo.

Além disso, nossa experiência de observação de uma turma em uma escola de educação infantil, durante o estágio curricular supervisionado obrigatório, possibilitou que participássemos de duas rodas de contação de histórias para um grupo de crianças por volta dos cinco anos de idade.

Desse modo, o presente artigo visa discutir aspectos para a escolha de livros voltados para o público infantil, tessitura que se constitui com base em Góes (1991; 1996), Meireles (1984), Bajour (2012) e Zilberman (2005), além de analisar as concepções de literatura de uma docente em um contexto de educação infantil de uma escola montessoriana com base em um diário de campo e um questionário sobre leitura.

2 TIJOLO POR TIJOLO, NÃO HÁ LOBO QUE DERRUBE O FUNDAMENTO TEÓRICO

“Literatura infantil” é um termo que, como bem aponta Meireles (1984), usualmente é delimitado às obras que são escritas para crianças. “Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas leem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma Literatura Infantil *a priori*, mas *a posteriori*” (Meireles, 1984, p. 20). Assim, quem define o que é prazeroso e “utilitário” são os próprios pequenos. “A literatura deve, pois, ser entendida como linguagem artística, que carrega as dimensões ética e estética, tão necessárias para a construção da subjetividade” (Baptista; Belmiro; Galvão, 2016, p. 74). Permite-se, assim, explorá-la de maneira livre e significativa, valorizando a decisão da criança sobre as histórias que mais lhe interessam. Neste sentido,

adotamos os termos “literatura para crianças” e “literatura para a infância”, por compreendermos que aquilo que é levado às crianças deve, obviamente, passar por um processo de mediação, mas que é um problema definir, de antemão, o que é ou não “infantil” no campo da literatura, da formação estética (Andruetto, 2012).

Posto isso, a escolha de um livro para a infância, no contexto do ensino de crianças, passa por critérios estabelecidos por um contador/professor/curador/mediador, mesmo que eles não sejam pensados de forma explícita. Bajour (2012, p. 52) afirma que a ideia de “critérios” pode ser confundida “com a de ‘receita’, como se houvesse um conjunto fechado e único de conceitos ou motivos a se levar em conta na hora de escolher textos literários”. Todavia, compreendemos aqui estes aspectos levados em consideração apenas como uma possibilidade, visto que essa escolha se dará por diversos motivos a depender do contexto e da intenção do contador/professor/curador/mediador. Conforme aponta Meireles (1984), essa seleção de uma obra literária adequada não é uma tarefa simples, pois o livro aprovado pode facilmente ser ignorado pelo público-alvo pretendido.

Diante desse cenário de incertezas, pensar em caminhos de organização e análise cuidadosa para a seleção de livros para crianças pode colaborar para o sucesso da mediação de leitura literária (Munita, 2024) e servir de guia para professores, especialmente àqueles que ainda estão em momento inicial de atuação em sala de aula. Mesmo que não haja uma receita pronta a ser seguida, Góes (1991) ajuda a delimitar critérios que guiam essas escolhas ao explicitar alguns elementos intrínsecos e extrínsecos do livro, que servem como base para as análises. Entretanto, ela esclarece que esses fatores não são os únicos a serem considerados, pois “esses critérios dependerão muito da experiência, da ideologia, dos próprios critérios pessoais” (Góes, 1991, p. 23). Portanto, é papel do professor selecionar, de maneira consciente, a história capaz de encantar seus alunos, é parte constitutiva das práticas de um mediador, que serve de ponte entre leitor e texto (Bajour, 2012; 2023). Segundo Bajour (2012, p. 54), isso se faz por meio da leitura e apropriação do texto, de maneira crítica, evitando amarras a critérios fixos.

Bajour (2012, p. 52) também aponta que há uma tendência em desprezar a importância do estético quando se faz uso de critérios de seleção, ignorando o literário e o artístico e focando apenas no texto em si. Entretanto, para além dos elementos relacionados à escrita das obras para

crianças, temos a presença constante de ilustrações. Para Góes (1996, p. 44), a função dessas figuras é notória, pois

A imagem para a criança pequena ainda é um meio de comunicação fundamental e básico, muitas vezes mais desenvolvido e mais aprimorado que a linguagem verbal. À medida que a criança cresce e vai desenvolvendo sua comunicação verbal e capacidade de abstração, a quantidade de ilustrações (correspondente à sua faixa etária) poderá ou não se reduzir.

Dessa forma, consideramos as ilustrações como parte dos aspectos a serem pensados na seleção de livros realizada por professores, atentando aos seus variados tipos e o que representam.

É válido ressaltar, ainda, a importância das vivências dos estudantes no processo de escolha de leituras atrativas, pois quando o público-alvo se identifica com os personagens, a interação história-leitor é mais significativa. Conforme salienta Zilberman (2005), a experiência prévia dos alunos é uma questão fundamental e precisa ser respeitada, caso contrário, aquele que lê ou ouve a história pode se afastar completamente de seu universo.

Várias são as questões a serem consideradas quando se trata da escolha de obras de literatura para a infância, sendo assim, delinear cada uma delas é refletir sobre a tarefa que, a princípio, é do professor, mas que pode se expandir para o território do aluno. Meireles (1984) elucida que os livros ditos clássicos para as crianças foram elevados a essa posição por elas mesmas. Por uma seleção ao longo dos anos, o que era interessante e “atemporal” se manteve, deixando de lado obras que correspondiam somente aos gostos de determinadas épocas.

As teorias aqui mobilizadas, independentemente do posicionamento em relação aos critérios, convergem para algo em comum: o “não” à pedagogização, ao moralismo e ao didatismo. Palo e Oliveira (1986) criticam a redução do valor literário à apenas um objetivo educacional, denominando-a “função utilitário-pedagógica”. Para elas, “a arte tem outros desígnios e desejos. A criança também” (Palo; Oliveira, 1986, p. 3). Do mesmo modo, Meireles (1984) reflete que, quando isso acontece, o texto pode se prender a esse artifício e limitar a oportunidade da criança de imaginar, de viajar na narrativa apresentada, sabotando suas inúmeras possibilidades. Ao focar-se somente nos objetivos que um adulto pretende ao ler um livro para a criança – que ele replique o comportamento desejado –, ignora-se os interesses do público-alvo, reproduzindo a dita “norma em vigor” (Zilberman, 2003). Ir contra as inclinações das crianças acaba por quebrar com o ideal da literatura, o qual objetiva “deleitar, entreter,

instruir e educar as crianças” (Góes, 1991, p. 22), sendo que “entreter” é o mais importante. Quando se ignora essas características, envia-se para um caminho didático e não literário, desfazendo-se de seus princípios e foco inicial do nascimento da literatura.

Contudo, o conceito de instrução por meio da literatura para crianças não é algo recente. Segundo Salem (1970), Basedow, um educador alemão, publicou a chamada “Obra Elementar” em 1774, a qual defendia uma literatura para crianças com caráter didático. Esse pensamento visando ao didatismo se propagou, permeando até os dias atuais, assim como a ideia de unidade familiar e centralização no bem-estar da criança. A ascensão da burguesia é tida como o principal motivador desse deslocamento de foco (Zilberman, 2003), visto que a queda do sistema feudal provocou a divisão da população em núcleos familiares, abandonando a figura aristocrática como centro de tudo. Valorizar a infância contribuiu para a formação de laços mais estreitos entre as famílias.

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente 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 essa missão (Zilberman, 2003, p. 15).

Todavia, Góes (1991, p. 47) se opõe a essa perspectiva de “literatura infantil”: “Discordamos por várias razões, entre elas porque julgamos que pode acontecer que a obra infantil agrade ao adulto e muitas vezes, como comprova a história, obras que não foram escritas para as crianças por elas foram adotadas”. Assim sendo, percebe-se que o título de “literatura infantil” não necessariamente reflete a quem a obra irá atingir, mais um motivo pelo qual preferimos os termos “literatura para crianças” e “literatura para a infância”.

Portanto, o que é, de fato, literatura “infantil”? Afinal, um adulto pode se interessar por histórias ditas infantis e vice-versa (Góes, 1991). Além disso, Held (1980, p. 30) pontua que histórias fantásticas apenas nos interessam porque podemos identificar “nossas preocupações e nossos problemas” nos personagens apresentados, mesmo quando a narrativa não é ordenada. Dessa forma, seja de maneira oral ou por meio dos livros, o ato de contar histórias se perpetua, “comunicando de indivíduo a indivíduo e de povo a povo o que os homens, através das idades, têm selecionado da sua experiência como mais indispensável à vida” (Meyreles, 1984, p. 47), e que isso só é possível a partir do momento em que o leitor se apropria da obra por meio da leitura (Bajour, 2012, p. 54).

3 SIGA O NOVELO DE LÃ, TESEU: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa se classifica como qualitativa em educação, objetivando identificar quais aspectos e/ou critérios estão presentes na escolha de obras para o público infantil. Visamos discutir aspectos para a escolha de livros voltados para o público infantil, além de analisar as concepções de literatura de uma docente em um contexto de educação infantil de uma escola montessoriana a partir de anotações em diários de campo, os quais servem como um registro sistematizado do que pôde ser notado ao longo do período observado (Bogdan; Biklen, 1994). Seguindo essa perspectiva, selecionamos de nosso diário de campo os dados que focalizam especificamente os momentos de leitura experienciados durante o acompanhamento da turma e da professora, dando enfoque ao que concerne ao nosso objeto de pesquisa.

Essa seletividade diz respeito não apenas aos aspectos que são omitidos, mas, sobretudo, àqueles que acham seu caminho dentro das notas. Somente a anotação pode destacar uma ocorrência de seu curso e transitoriedades cotidianas, transformando-a em um evento para o qual o pesquisado, o intérprete e o leitor possam voltar sua atenção várias vezes (Flick, 2004, p. 182).

Além disso, proporemos parâmetros que podem ser levados em consideração ao escolher as obras que serão apresentadas às crianças.

Com apoio em Góes (1991; 1996) e Meireles (1984), desenvolvemos uma lista de características a serem notadas na etapa de separação e seleção de obras literárias voltadas ao público infantil, com o intuito de servir de norte a professores e promover o pensamento crítico acerca dos livros que serão explorados com e por crianças. Buscando a conceituação de cada um dos critérios e a organização sucinta e visual, a lista conterà palavras-chave em destaque, seguidas por suas respectivas definições, além de reflexões relativas às informações descritas. Vale mais uma vez sinalizar que estes aspectos ora considerados não encerram todas as questões a serem observadas na seleção de livros para a infância, pois o contexto no qual o professor está inserido, o público com o qual está interagindo e demais aspectos contextuais são centrais a esta seleção. Objetivamos tão somente construir possibilidades de diálogo com este professor-mediador.

Ademais, serão analisadas as práticas pedagógicas que utilizaram as duas obras infantis – *A vida não me assusta*, organizada por Sara Jane Boyers (2018), e *O barquinho de papel*, escrita por Ivo Minkovicius (2018) – selecionadas para mediação em leitura nas aulas da Escola X¹ pela professora regente de uma turma de crianças de 4 a 5 anos de idade. Serão levadas em consideração as nossas percepções quanto à interação com o livro pelas crianças, por meio dos dados obtidos nas anotações em diário de campo durante o período de observação de estágio².

Buscando entender as motivações que envolveram a escolha dessas duas obras, foi realizado um questionário de quinze perguntas abertas com a professora regente da turma da Escola X, as quais foram respondidas por escrito em um documento virtual. A partir dos dados coletados, foi possível refletir sobre as concepções de literatura infantil, principalmente em relação ao que é considerado adequado para as crianças pelo ponto de vista de uma docente inserida no contexto de ensino dos pequenos.

A seguir, refletiremos sobre a problemática do presente artigo, levando em consideração as concepções de literatura infantil em um contexto sócio-histórico, os dados obtidos durante o período de observação e os conceitos apresentados pelos autores supracitados.

4 SUPER FANTÁSTICA, ESCRITA MÁGICA, A LITERATURA FICA BEM MAIS DIVERTIDA: ANÁLISES E REFLEXÕES

O primeiro contato com literatura, geralmente, dá-se na infância, seja em casa ou em espaços educacionais. As histórias são contadas de modo que apresentem o mundo mágico da imaginação e da leitura e permitam que a criança usufrua dessa nova realidade. “O contato com os livros deve ser iniciado o mais cedo possível, não só pelo manuseio (livro ao alcance das crianças) como pela história contada, pela conversa (diálogo mãe-filho) ou jogos rítmicos.” (Góes, 1991, p. 27). O incentivo à admiração da obra e reflexões acerca da história dão início ao processo de apreciação estética, sensibilização e interpretação. “[...] O pensamento infantil está apto para responder à motivação do signo artístico, e uma literatura que se esteie sobre esse modo de ver a criança torna-a indivíduo com desejos e pensamentos próprios, agente de seu

¹ Optaremos por não identificar a escola mencionada, utilizando a letra X como pseudônimo.

² Durante o último semestre de nossa graduação em Letras em uma universidade da região Sul do Brasil, em Santa Catarina, uma de nossas disciplinas era um estágio, o qual demandava observação em um campo distinto dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Os dados são provenientes desta experiência.

próprio aprendizado” (Palo; Oliveira, p. 8). A possibilitação de um novo olhar sobre as palavras, da compreensão do texto por sua magia e seus amplos sentidos (Held, 1980), faz parte da formação leitora.

Assim, apresentar o caminho para a criança a prepara para entrar em contato com novos estilos e temas ao longo de sua trajetória. A literatura possibilita contato com situações e sentimentos que, talvez, ela ainda não consiga explicar, mas se sente representada, além de experimentar novas sensações e emoções (Baptista; Belmiro; Galvão, 2016). Ao levar isso em consideração, torna-se responsabilidade do professor-mediador a abordagem de diferentes temas, afinal, caso ele dê a entender que a criança deve sentir medo de “monstros”, por exemplo, ela passará a temê-los, mesmo que não cogitasse a possibilidade anteriormente (Held, 1980).

Além disso, subestimá-la com textos que não apresentem novidades e que guiem para apenas uma interpretação, com palavras simples e significado óbvio, são a afirmação mais límpida da visão da obra apenas como uma ferramenta voltada ao intelecto (Held, 1980). Literatura e o ato de ler são “[...] mais do que decodificar o código escrito, seguindo o sentido atribuído pelo escritor. Ler é um debruçar-se, explorando os próprios sentimentos, examinando as próprias relações através da relação que o texto oportuniza” (Góes, 1996, p. 16).

Ao considerarmos que ler não é uma ação fechada em si, e sim um mar de possibilidades, o ensino da leitura tem papel crucial na interpretação dos textos diversos com os quais a criança entrará em contato ao longo de sua vida em sociedade, reforçando a função da imaginação em sua compreensão de mundo:

A relação cultura infantil e literatura também é reforçada a partir do papel da imaginação na constituição da infância. Compreendendo a imaginação como algo que depende da experiência para ser ampliada, percebe-se facilmente o quanto a literatura é fonte de material simbólico para cada criança [...]. (Baptista; Belmiro; Galvão, 2016).

As histórias presentes na literatura a constituem e podem refletir na percepção da criança. Dessa forma, ela pode se compreender e se descobrir, além de imaginar quem poderá se tornar, visto que a literatura fornece experiências que não necessariamente foram vividas, mas que ainda constituem o ser.

4.1 MORAL DA HISTÓRIA: NÃO TEM MORAL

A tradição de contar histórias para crianças no Ocidente remonta à Grécia e a Roma antiga, com “fábulas, lendas heroicas ou religiosas e aventuras extraordinárias” (Góes, 1991, p. 63). Entretanto, a concepção de livros voltados para o público infantil é recente. Em meados do século XVIII, na Alemanha, surgiram as primeiras obras com esse enfoque, criadas por Basedow, educador, com o nome de “Obra Elementar” (Salem, 1970), conforme já indicado. Porém, elas visavam ensinar e instruir as crianças, adotando, então, caráter pedagógico. Essa característica se espalhou pelas produções seguintes, criando a ideia de que obras voltadas para o público infantil, necessariamente, precisam ter uma “moral”, quando se sabe que o valor da literatura não está presente somente em seu conteúdo.

Todavia, a criança apenas atingiu uma posição central em relação à família após a ascensão da burguesia e a queda do feudalismo. “Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava” (Zilberman, 2003, p. 15). As crianças não eram tratadas como seres descobridores do mundo, mas como miniadultos, desconsiderando como essa fase da vida é importante (Rabelo; Gois; Pequeno, 2020). Trabalhavam, cuidavam da casa, dividiam as mesmas responsabilidades e passatempos, sem que se considerasse seus estágios de desenvolvimento. Com o início do amor romântico e os ideais de namoro em detrimento do casamento por interesse, os bens materiais passaram a ser vistos em segundo plano. Por conta disso, a figura materna tentava fazer o filho sobreviver a todo custo, não priorizando mais a própria existência.

Sendo a infância um conceito construído socialmente, isto significa dizer que as determinações histórico-culturais incidem também sobre os pequenos, devendo estes ser percebidos em suas relações com os diferentes grupos sociais aos quais pertencem e atuam (Rabelo; Gois; Pequeno, 2020, p. 63).

Em consequência desse deslocamento social, certos aspectos em relação aos infantes são modificados. A criança passa a uma posição marginalizada, já que não é mais geradora de lucro do ponto de vista econômico, sendo também uma consumidora constante que não fornece retorno algum (Zilberman, 2003). “Em segundo lugar, possibilita a expansão do desejo de superioridade por parte do adulto, que mantém sobre os pequenos um jugo inquestionável, que

crece à medida que esses são isolados do processo de produção” (Zilberman, 2003, p. 19). Ao reduzi-los à ideia de “criaturas inferiores”, pode-se manter controle sobre suas ações. Para Zilberman (2003, p. 24), um dos instrumentos para que isso ocorra é a literatura para crianças, a qual segue a ideia de manual de instruções que visa a uma “intenção moralizante” e foi criada a partir do século XVIII.

Contudo, Góes (1991) sinaliza que crianças liam histórias produzidas para o público adulto, já que não havia a ideia de separação: “na Idade Média, as crianças deveriam devorar as façanhas dos livros de cavalaria e as milagrosas vidas de *Flos Sanctorum*. Entre eles, Amadis de Gaula (1508), *Os Quatro Filhos do Virtuoso Cavaleiro Amadis de Gaula*, e outros” (Góes, 1991, p. 189, grifos do original), portanto, se elas as consumiam e se encantavam, há como dizer que não eram literaturas infantis?

4.2 O QUE É, O QUE É: LITERATURA INFANTIL?

Os livros ditos “literatura infantil” são apenas os escritos tendo as crianças como público-alvo? Mas, e se adultos se interessam pela história? E se os pequenos não veem apelo algum? Meireles (1984) aponta que o termo “literatura infantil” está intimamente ligado à ideia de obras escritas apenas para infantes, mas que, na prática, isso não se concretiza. Nem todas as obras conseguem cumprir o seu objetivo de conquista da audiência, e livros que sequer foram pensados para atender à demanda da literatura infantil acabam no gosto das crianças.

Posto isso, percebe-se que, para uma denominação mais acurada, livros de “literatura infantil” deveriam receber esta classificação apenas *a posteriori* (Meireles, 1984), pois passaram pela análise de quem mais interessa a leitura: as crianças. “A literatura deve, pois, ser entendida como linguagem artística, que carrega as dimensões ética e estética, tão necessárias para a construção da subjetividade” (Baptista; Belmiro; Galvão, 2016, p. 74). A literatura para a infância, portanto, não tem de seguir as preferências do que um adulto acredita ser necessário para que ela exista, mas ser significativa e livre para a exploração do enredo e de seus sentidos estéticos.

É com o auxílio do livro e particularmente do livro infantil que podemos influir sobre a vida afetiva e estética da criança: o livro infantil ocupa um lugar privilegiado, pois é o ponto de encontro entre duas artes, a da palavra e a da forma, isto é, o texto e sua ilustração. O texto revela a imagem e a imagem revela o texto; a compreensão e eficácia do livro são aumentadas (Góes, 1991, p. 27).

Dessa forma, entramos no que se refere à manipulação das histórias voltadas para o público infantil, as quais Zilberman (2003) denomina “pedagogização”. Histórias que, em seu âmago, não buscam entreter, instigar ou apenas ser, mas instruir e exigir certos comportamentos.

4.3 QUEM TEM MEDO DA MORAL, DA MORAL, DA MORAL...

O conceito de disfarçar a pedagogização nas histórias infantis tem raízes na ascensão burguesa, como apontado anteriormente. Zilberman (2003) afirma que a escola, um ambiente isolador da sociedade, faz uso desse artifício constantemente até os dias atuais.

A literatura infantil, por sua vez, é outro dos instrumentos que têm servido à multiplicação da norma em vigor. Transmitindo, em geral, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo, ela se compromete com padrões que estão em desacordo com os interesses do jovem (Zilberman, 2003, p. 23).

Essa seleção prévia, com foco na norma, foge da gama de interesses das crianças. Servindo apenas aos professores-mediadores que, de alguma forma, se beneficiam com seus possíveis resultados, a literatura perde sua principal função: distrair (Góes, 1991). É claro, transmitir experiências e compartilhar relatos por meio da literatura, os quais descrevem a vida de povos e noções de mundo, também faz parte do ato de contar histórias (Meyreles, 1984). Todavia, reduzir a literatura a um “simples meio para atingir uma finalidade educativa extrínseca ao texto propriamente dito [...] é primeiramente um problema pedagógico” (Palo; Oliveira, 1986, p. 3), o qual concerne à prática da pedagogização e à necessidade de “moraís” em todas as obras. Ao fazer isso, o adulto limita a imaginação da criança em relação à literatura, tornando-a dependente do mecanismo traçado por ele (Meyreles, 1984), ferindo, novamente, o seu princípio.

Obras literárias, independentemente de serem compostas por textos, ilustrações ou ambos, têm de permitir a afloração da criatividade. Os leitores têm de ser livres para inferir questões, fazer suposições, brincarem com os textos. Ou não terem tarefa alguma perante eles, visto que “a criança e o jovem precisam ter o mesmo direito que tem o adulto à recreação, ao prazer da leitura gratuita, ao sonho” (Góes, 1991, p. 22). Todas as decisões que envolvem a seleção de obras, independentemente de seu público-alvo, são resultadas de objetivos que representem a prática pedagógica e/ou intenção do adulto responsável. Sendo assim,

<https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/index>

O ideal da literatura é deleitar, entreter, instruir e educar as crianças, e melhor ainda se as quatro coisas de uma vez. Repetindo: educar instruir e distrair, sendo que a mais importante é a terceira. O prazer deve envolver tudo o mais. Se não houver arte que produza o prazer, a obra não será literária e, sim, didática (Góes, 1991, p. 22).

Portanto, procurar fazer escolhas conscientes ao levar livros para crianças é parte intrínseca da formação de leitores. Afinal, “o livro só cumpre o ciclo completo de seu destino quando cada leitor o torna seu, o assimila, o objetiva e vive as sugestões que ele provoca” (Góes, 1991, p. 29). Dessa forma, quando um professor-mediador faz uma seleção minuciosa, ele incentiva a existência desse ciclo.

4.4 UNI, DUNI, TÊ: O QUE LEVAR EM CONSIDERAÇÃO QUANDO ESTIVER ESCOLHENDO UM LIVRO PARA CRIANÇAS

Um dos procedimentos iniciais para a contação de histórias para crianças é a seleção cuidadosa do livro pelo mediador que fará a leitura. Por ser uma etapa com tamanha relevância, é natural que surjam incertezas sobre a obra ser adequada ou não para o público-alvo. Pensando nisso, adiante serão discutidos critérios e aspectos que podem guiar a análise do livro pré-selecionado, visando promover reflexões acerca do que será trabalhado antes do encontro com os alunos, além da diminuição do sentimento de insegurança quanto à recepção do livro escolhido.

Em concordância com as ideias de Góes (1991, p. 23), que afirma que mesmo com critérios “não há tabela mágica para essa escolha”, é válido ressaltar que fatores externos às características do livro em si influenciam na etapa de seleção. O mediador é constituído por todas as experiências que viveu, por seus ideais e suas concepções, as quais se tornam critérios pessoais durante a escolha do livro. Além disso, conhecendo previamente o grupo que participará da contação, o mediador poderá levar em consideração as diferenças identitárias de cada um, voltando sua apuração a esse escopo. Dessa forma, nenhuma lista poderá definir a leitura ideal, cabe ao professor/mediador unir as análises baseadas em critérios à sua experiência pessoal e objetivos. “Tal procedimento é útil apenas como suporte, pois uma obra não é feita de elementos separados, mas sim de uma soma. A obra é um complexo em que muitos elementos entram na sua criação. Uma obra de arte só pode ser julgada como um todo” (Góes, 1991, p. 26).

Em nossa concepção, a análise de um livro extrapola critérios mais gerais, esses são apenas um alicerce à função do professor/mediador na seleção de obras para contação voltadas ao público infantil. Para essa organização dos critérios, apresentamos quadros de aspectos, que se embasam nos textos de Góes (1991; 1996), Meireles (1984), Bajour (2012) e Zilberman (2005).

Como primeira dimensão de reflexão, consideramos **aspectos referentes às características internas**. Pensar nos critérios que guiam nossas escolhas é mais do que puxar um livro para fora da estante e verificar se ele possui os requisitos necessários para agradar o público infantil (tem imagens? letras grandes?). É refletir sobre as características dos livros a fundo, reservando um tempo específico para esse momento. A seguir, encontram-se algumas características comuns ao livro referentes ao que constitui o texto, além de questionamentos que podemos fazer a nós mesmos durante a análise da obra selecionada, refletindo sobre cada um dos pontos levantados.

Quadro 1 - Aspectos referentes às características internas

Aspectos	Descrição	Questionamentos
<u>Assunto e interesse</u>	Temática condizente ao universo das crianças e seus interesses.	O livro atenta-se às necessidades da infância? Ele valoriza aquilo que é do interesse do público infantil ou se prende ao interesse dos adultos? Os assuntos calçam as crianças social e culturalmente? Promove descobertas e reflexões?
<u>Informações</u>	Os livros informativos deverão apresentar informações comprovadas.	A obra objetiva divulgar conhecimento? Quando relacionados à realidade, esses conhecimentos são factuais? Abrangem os campos geográficos, históricos, científicos ou culturais? Qual o meu objetivo ao apresentar essas informações às crianças? De que forma farei isso?
<u>Aspectos estéticos</u>	Os livros são artísticos, buscam o efeito emocional, promovem a leitura por prazer.	A obra é cuidadosa quanto as qualidades estéticas? O livro é capaz de agradar desde a criança até o adulto? É capaz de envolver e tocar o leitor? O conhecimento prévio é explorado em conjunto com o caráter artístico do livro?
<u>Descrição</u>	Para crianças, descrições extensas podem ser pouco atrativas.	Como são as descrições ao longo do livro? Elas buscam engajar a criança na história? Elas são diretas e sucintas? Como os elementos da história são apresentados? De maneira sensível, atraente ou de maneira sem graça, enfadonha?

<u>Linguagem</u>	Os diálogos são um artifício comum para construção da narrativa e, por conta disso, são recorrentes nos livros infantis.	Eles buscam se aproximar da realidade da criança ou se afastam totalmente dela? Eles parecem naturais ou irreais? A linguagem empregada é eficiente? O estilo é adequado? Há clareza nas falas? Eles cumprem a função de criar proximidade entre as crianças e os personagens da história?
<u>Mundo fantástico</u>	A fantasia permite explorar o mundo para além da realidade, porém costuma conservar traços dela.	Há incentivo à imaginação? Os elementos que são conservados possuem lógica e coerência? Há construção de seres e mundos que encantem as crianças?
<u>Resolução de problemas</u>	Por ser voltado para crianças, algumas obras se limitam a soluções simplistas, quando outras camadas poderiam ser desvendadas.	O livro divide os personagens em bom e mau, sem apresentar outras nuances comuns ao ser humano? As características dos personagens são exploradas para além dessa visão maniqueísta?

Fonte: As autoras (2022).

Tais elementos podem guiar o professor na seleção da obra literária que entrará em cena e requerem, necessariamente, uma análise cuidadosa por parte do mediador. Há, nesse sentido, a centralidade da necessidade de que o mediador tenha um repertório vasto de livros para que possa aprimorar suas escolhas a partir dos critérios indicados.

Em nossa segunda dimensão de análise, consideramos **aspectos referentes às características externas**. Em situações de contação de história para crianças, o livro é mais do que seu texto. Sendo assim, características externas a ele contribuem para uma melhor recepção da obra selecionada. A seguir, encontram-se algumas características que dizem respeito ao material do livro, ao público-alvo e à formação estética, cada uma delas acompanhada de questionamentos que auxiliam a refletir sobre a obra.

Quadro 2 - Aspectos referentes às características externas

Aspectos	Descrição	Questionamentos
<u>Confecção</u>	Quando as crianças têm contato direto com o livro físico, o material em que ele foi produzido é levado em conta e pode variar dependendo da faixa etária a qual o livro é designado.	O papel utilizado é de boa qualidade, bem encadernado? A impressão das figuras é em alta resolução? A fonte e o espaçamento são adequados à leitura? No geral, o livro tem uma boa produção?
<u>Idade da criança</u>	Os livros levam em consideração as etapas de desenvolvimento da criança, respeitando cada estágio, sem subestimar o potencial do leitor.	Há infantilização excessiva ou a obra é condizente com esse desenvolvimento? O livro contribui para o enriquecimento do pensamento da criança?

<u>Valores</u>	Os livros infantis podem auxiliar no esclarecimento de certos valores da sociedade.	A obra respeita os direitos humanos? Ela incentiva o respeito ao próximo? Quando este é o objetivo, de que maneira ela aborda os valores sociais (liberdade, solidariedade, justiça...)? Meus alunos estão abertos a discussões sobre preconceitos que possam estar presentes na obra? Como posso trabalhar essas questões?
<u>Pensamento crítico</u>	A literatura é uma poderosa ferramenta para a formação do pensamento crítico desde a mais tenra idade.	A obra apresenta elementos que provoquem reflexão? O leitor utiliza a razão, a sensibilidade, seu senso de moral ao pensar sobre a narrativa? É capaz de escolher por conta própria e reconhecer os motivos de suas escolhas em momentos de conflito? O livro enfatiza os prejuízos provenientes de estereótipos? Há momentos para refletir sobre eles? A narrativa colabora com a formação humana e leitora da criança?
<u>Identificação</u>	Quando o leitor reconhece as características da história, ele desfruta melhor dela.	A obra promove a imaginação e visualização das pessoas, lugares, épocas presentes no texto? Os leitores se reconhecem nos personagens? O conhecimento prévio e formação dos alunos é valioso para a leitura? Há uma parceria entre autor e leitor? O livro foi/poderia ser selecionado pela própria criança? Ele adequa-se para além da época em que foi publicado?
<u>Valor de repetição</u>	O ato de retornar a uma leitura finalizada anteriormente é muito comum entre crianças, e isso atribui valor a obra.	O livro é interessante para as crianças? Elas gostam dele a ponto de querer repeti-lo? O que faz com que elas voltem para determinados livros? A experiência de leitura é marcante?
<u>Tom moralizador</u>	Geralmente, caracterizam as obras por meio do dualismo, no qual a atitude “boa” é recompensada e o “mau” é punido.	Esse é um retrato fidedigno da realidade ou é uma falsa pintura? As obras voltadas ao público infantil necessitam de uma moral da história que simplifique o entendimento dos acontecimentos ao longo dela? As crianças podem se chatear com essa tentativa de educação moral direta? Como isso afeta a recepção da leitura pelo público-alvo?
<u>Didatismo</u>	Obras que objetivam o prazer, mas acabam se prendendo a lições.	Se o livro busca deleitar a criança, por que ele enfoca em ensinamentos tediosos? O júbilo proporcionado pelo livro pode ser sacrificado a troco de uma lição que pouco se relaciona a seu assunto? Situações reais vivenciadas pelas crianças não cumprem essa função com mais responsabilidade?

Fonte: As autoras (2022).

Olhar para as características externas é considerar, em grande medida, a formação leitora e estética das crianças. Mais do que uma construção externa estereotipada, é fundamental pensar em todos os aspectos de qualidade literária que constituem o livro.

Em nossa terceira dimensão, consideramos **aspectos referentes à ilustração**. Por mais que existam livros ilustrados voltados somente ao público jovem e adulto, as ilustrações são associadas, principalmente, a livros para crianças. Góes (1996, p. 41) clarifica o valor das representações imagéticas para crianças

A ilustração para a criança tem enorme importância. Como apoio ao aprendizado da leitura verbal, como linguagem autônoma, em diálogo com outras linguagens, e assim por diante. O elemento visual dos livros infantis tem caráter fundamental e é através dele que se veicula grande parte da informação.

Quadro 3 – Aspectos referentes à ilustração/estética

Aspectos	Descrição	Questionamentos
<u>Ilustração</u>	Parte fundamental dos livros infantis, narrando, em conjunto com o texto escrito, a história da obra.	O livro beneficia-se dos diferentes tipos de figuras ao decorrer do seu desenvolvimento? São imagens que interessam ao público infantil? Cumprem sua função? Permitem a exploração da imaginação? São coerentes com a obra? Comunicam-se com as crianças?

Fonte: As autoras (2022).

Aqui, aflora a formação estética dos leitores, pois, conforme já argumentamos, a seleção dos livros pode refletir na formação literária, mas também estética dos pequenos.

Apesar de ser possível estabelecer aspectos para a etapa de seleção de obras literárias, segui-los não é garantia de sucesso. Meireles (1984, p. 31) aponta que “Pode-se chegar a determinar como seria um livro adequado às crianças. Seria um grande alívio obter-se tão sábia receita. Mas poderia acontecer que o leitor se desinteressasse por esse livro sob medida, trocando-o por outros, tidos por menos recomendáveis”.

O professor-mediador poderá escolher um livro diligentemente, mas seu grupo pode acabar se interessando por outro que não cruzou sua mente previamente. Além disso, experiências vividas e critérios pessoais têm um grande peso sobre a decisão do docente. Isto é, cada indivíduo, tendo cinco opções de livros das quais escolher, pode chegar em resultados diferentes, seguindo a mesma lista de aspectos. Ainda assim, analisar o livro com base em

parâmetros norteia as escolhas do professor no mar de opções literárias, fornecendo certa segurança ao se deparar com os olhares ávidos e curiosos das crianças.

4.5 ABRACADABRA! TRANSFORME ESTA OBSERVAÇÃO EM... ANÁLISE E REFLEXÃO!

Esta seção é dedicada ao relato de uma professora de educação infantil em relação às suas práticas de leitura em sala. Neste espaço, é possível observar as perspectivas que guiam suas escolhas e o processo de contato literário das crianças com diversas obras, refletindo a partir das concepções apresentadas por Góes (1991; 1996), Meireles (1984), Bajour (2012) e Zilberman (2003) que já discutimos ao longo deste artigo.

No período de setembro a outubro de 2022, acompanhamos a Prof. Lê³ durante 20 horas de observação como requerimento para a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório de Língua Portuguesa. O contexto no qual ela estava inserida era uma escola de educação infantil particular que segue uma abordagem montessoriana. Sua turma, autodenominada “Turma das Flores”, era formada por 15 alunos entre 4 e 5 anos.

Por termos conhecimento da metodologia utilizada no planejamento das aulas em decorrência de experiências passadas de uma das autoras, sabíamos que haveria momentos em que a literatura seria o foco. A Prof. Lê afirma em suas respostas ao questionário que o ato de ler faz parte de sua prática e de seu planejamento semanal. Para ela, “essa ação acerca tantas coisas, como a concentração, o contato com a escrita, o conhecimento de autores, a leitura de imagens, o ato de ouvir, de contribuir com a história, e, claro, da imaginação”. Sua visão perante a literatura, tratando a imaginação como elemento fundamental do processo de formação do leitor, vai ao encontro de ideias apresentadas por Baptista, Belmiro e Galvão (2016), que valorizam essa característica.

Ao fim do momento de compartilhamento, a professora Lê apresentou o livro que seria lido naquele dia. Organizado por Sara Jane Boyers, o livro “A vida não me assusta” é composto pelo poema de Maya Angelou e pinturas originais de Jean-Michel Basquiat. Apesar de a professora ter de redirecionar o foco das crianças para o livro algumas vezes, eles demonstraram empolgação com a história - mesmo com ilustrações um tanto “aterrorizantes” (Diário de campo das autoras, 2022).

³ A professora solicitou que esse fosse o seu pseudônimo.

Sua visão do ato de leitura, explicitada nos dados anteriormente discutidos, explica suas escolhas e o valor que dá aos livros que lê em sala. As histórias possibilitam diversas reflexões relacionadas ao tema apresentado, com os momentos anteriores e posteriores à leitura sendo determinantes para a relação estabelecida entre obra e leitor. Sobre as contações de história, Prof. Lê pontua: “Ao término da leitura, sempre abro uma roda de conversa sobre o que acharam do livro, e inúmeras são as contribuições. Ouvir traz reflexão, e cada literatura, de alguma forma, traz uma identificação de vivência para cada criança se ver dentro da história”. Ouvir as crianças e suas intervenções, como aponta Bajour (2012), possibilita que suas perspectivas sejam consideradas, tomando parte no ato de ler. Assim, promove-se interação com o texto, submetendo-o às curiosidades das crianças e criando um ambiente de compartilhamento no qual o professor não é “depositário de nenhuma verdade nem saber absoluto sobre os textos escolhidos” (Bajour, 2012, p. 68). Góes (1991) corrobora essa perspectiva ao afirmar a necessidade de inferir questões e incentivar a exploração da história.

Ao fim, a professora perguntou se havia algo do qual eles temiam. Muitos alunos responderam que não tinham medo de nada, enquanto outros contavam histórias que os assustaram. Cada um tinha o seu momento reservado para falar e a professora parecia interessada em ouvir cada um deles, mesmo os que repetiam a história uns dos outros, fazendo com que os alunos se sentissem à vontade para compartilhar seus sentimentos (Diário de campo das autoras, 2022).

A capacidade de identificação com a história contada, à qual se refere Prof. Lê na questão anterior, é um critério importante para os livros. Buscando descobrir o que é levado em conta em sua seleção de obras para as crianças, questionamos Prof. Lê sobre os critérios utilizados por ela na escolha do livro ideal para contação na sua turma, ela descreve seu método pessoal da seguinte forma: “Sempre faço a leitura do livro antes, e observo também se não é uma história muito extensa. Os livros de imagens também fazem parte da escolha. O livro do dia é escolhido pela turma. Seleciono em torno de sete livros pra semana que são apresentados para as crianças ao longo da semana em diferentes momentos”. Góes (1991) elucida que as vivências próprias de cada um influenciam grandemente nos seus critérios. Dessa forma, Prof. Lê demonstra valorizar a seleção cuidadosa ao ler o livro e analisar suas características, levando em consideração a extensão, as ilustrações e os interesses de seus alunos.

A professora escolheu⁴ o livro “O barquinho de papel”, de Ivo Minkovicius, a história acompanha o trajeto que um barquinho de papel faz rio abaixo, contando trechos sobre as pessoas que o encontravam no caminho. A professora leu o livro, enquanto gesticulava para atrair a atenção das crianças [...] Uma das crianças se lembrou da história e pediu para que a professora fizesse um barquinho de papel, isso gerou um movimento geral na sala, pois agora todos queriam seu próprio barquinho de papel. As crianças pintaram e decoraram como queriam e a professora pareceu feliz pela história ter marcado eles de alguma forma (Diário de campo das autoras, 2022).

Reforçando a importância dos momentos de leitura em seu planejamento, Prof. Lê aponta que tenta inserir essa prática quase diariamente, em diferentes momentos, em sua aula. Baptista, Belmiro e Galvão (2016) evidenciam que a literatura e suas dimensões estética e ética são essenciais na construção do sujeito. Sendo assim, a presença recorrente da literatura no dia a dia das crianças indica a valorização dessa prática por parte da professora, a qual compreende seu papel fundamental no desenvolvimento das crianças (Ramos; Guimarães; Mota, 2020). Ela afirma: “O preparo para ler uma história é fundamental. A criança percebe quando já sabemos a história, e dessa forma, podemos dar ainda mais ênfase a cada trecho do livro, tornando este momento ainda mais especial”.

É nítido que ela trabalha com o que gosta e se esforça para trazer projetos educativos e divertidos para as crianças. Além disso, diz gostar muito de literatura, promovendo contação de história quase todos os dias (Diário de campo das autoras, 2022).

De acordo com suas respostas, a literatura parece, de fato, importante para Prof. Lê, mas o que ela entende por literatura para a infância? Em resposta ao questionário, ela define a literatura da seguinte forma: “É um mundo de imaginação, capaz de transportar a criança e o adulto para qualquer lugar, personagem e situação que somente os livros são capazes de fazer”. Sendo assim, suas concepções convergem, também, para as de Góes (1991) em relação à apresentação de um mundo fantástico, mágico. Ao aproveitar essa nova realidade e sua livre exploração, rompe-se com o ideário da moralização.

Posto isso, percebe-se que o professor leitor (Bajour, 2023) tem um papel crucial no momento da seleção de livros, visto que, além de demonstrar domínio da história, ele não se limitará ao cânone. Prof. Lê, ao longo do período de observação, fez uso de livros de autores

⁴ Após a leitura, a qual ocorreu em uma tenda cercada por varais de livros, as crianças escolheram quais obras iriam ler e compartilhar com os colegas.

como Maya Angelou, que não escrevia textos para o público infantil, assim como Ivo Minkovicius, autor que é específico desse público, mas não é considerado um clássico. “Acho que hoje temos muitas referências como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Monteiro Lobato. Mas se tratando de obras, algumas são especiais e por vezes de autores não tão conhecidos, como o livro: ‘Se a criança governasse o mundo’, de Marcelo Xavier”, afirma ela. Oportunizar contato com uma literatura diversificada é oportunizar a constituição da subjetividade de cada uma das crianças.

5 E VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa revisitação ao passado, observamos duas correntes diferentes em relação à concepção histórica de literatura para crianças. Para Zilberman (2003), ela teve início com a ascensão da burguesia, com obras voltadas ao didatismo. Portanto, para ela, a literatura para a infância passou a existir somente a partir desse momento. Já Góes (1991) pontua que a literatura “infantil” sempre existiu, visto que crianças podiam facilmente ter se entretido com histórias que pertenciam ao mundo adulto. Todavia, é importante compreendê-las em sua totalidade para entender a presença da pedagogização em obras voltadas para o público infantil, uma vez que essas práticas podem ser prejudiciais, limitando a literatura aos desejos moralistas. Levando isso em consideração, assumir a decisão de “o que é literatura infantil?”, pelo ponto de vista das crianças, torna a percepção do conceito mais profícua, já que são elas quem definem o que lhes é prazeroso.

Baseando-se nos conceitos trazidos por Góes (1991; 1996), Meireles (1984), Bajour (2012) e Zilberman (2003), estabelecemos aspectos que encorajam reflexão sobre livros, com o intuito de auxiliar professores-mediadores na atividade de seleção de obras para contação ou leitura voltada para o público infantil. Para além dos critérios, fica evidente a influência das experiências e concepções pessoais, o meio em que está inserido e o objetivo a ser atingido no processo de escolha de livros. A partir das ponderações provocadas, percebe-se a literatura infantil como arte a ser apreciada, e não como ferramenta à serviço da pedagogização.

Sabemos que a seleção de critérios está ligada a diversos fatores. Portanto, não os tratamos como pura verdade ou como uma lista a ser seguida, mas propomos que, a partir dela, cada profissional/mediador que objetive ler para uma criança possa refletir sobre determinados

aspectos literários e garantir o primeiro compromisso da literatura: entreter. Por meio das respostas do questionário e da observação em um contexto real de ensino, percebemos a importância de um professor leitor (Bajour, 2023). Notamos que isso faz diferença na escolha de uma obra, já que, como há familiaridade com o texto, há sensibilização em relação ao conteúdo.

Com isso, conseguimos atingir os objetivos iniciais da nossa pesquisa, quais sejam: discutir aspectos para a escolha de livros voltados para o público infantil, além de analisar as concepções de literatura de uma docente em um contexto de educação infantil de uma escola montessoriana, com o auxílio de um questionário de respostas abertas, o qual permitiu que nos debruçássemos sobre o valor da literatura na sala de aula.

Por fim, vale destacar a pesquisa apresentada neste artigo pode ser expandida, desenvolvendo mais aspectos para análise e seleção de livros, empregando-os em obras existentes, pensando em seu uso em sala de aula posteriormente, ampliando o questionário para um grupo maior de professores, buscando aumentar a variedade de respostas e concepções. Assim, por meio da reflexão, poderemos prestigiar a literatura em toda a sua magnitude, sem amarras e opressões.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução Carmen Cacciaccaro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BAJOUR, C. **Cartografia dos encontros: literatura, encontro e mediação**. Tradução Cicero Oliveira. São Paulo: Selo Emília, 2023.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAPTISTA, M. C.; BELMIRO, C. A.; GALVÃO, C. Educação infantil e a gênese do processo de construção do leitor literário. In: DEBUS, E.; JULIANO, D. B.; BORTOLOTO, N. (org.). **Literatura infantil e juvenil: do literário a outras manifestações estéticas**. Tubarão: Unisul, 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Notas de campo. In BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. P.150-175.

FLICK, U. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. Tradução Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GÓES, L. P. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

GÓES, L. P. **Olhar de descoberta**. São Paulo: Mercuryo, 1996.

HELD, J. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus, 1980.

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MUNITA, F. **Eu, mediador(a): mediação e formação de leitores**. Tradução Dolores Prades. São Paulo: Selo Emilia, 2024.

SALEM, N. **História da literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

PALO, M. J.; OLIVEIRA, M. R. D. **Literatura infantil: voz de criança**. São Paulo: Ática, 1986.

RABELO, L. M.; GOIS, R. A.; PEQUENO, L. L. C. A relação entre cuidar e educar na prática pedagógica da educação infantil. **Revista Educação & Ensino**, Fortaleza, jul./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/68/57>>. Acesso em: 14 out. 2024.

RAMOS, J. R.; GUIMARÃES, J. N.; MOTA, B. G. N. Educação infantil e o desenvolvimento da autonomia. **Revista Educação & Ensino**, Fortaleza, jul./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/69/58>>. Acesso em: 14 out. 2024.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

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

Recebido em: 18/09/2025

Aprovado em: 01/12/2025