

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO
E EDUCAÇÃO COMPARADA (EDM)

RENATA FERRARI PIETROPAOLO

**A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA:
DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

**São Paulo
2022**

RENATA FERRARI PIETROPAOLO

**A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA:
DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Dissertação de Mestrado apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo.

Área de concentração:
Linguagem, Educação e Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Emerson de Pietri.

**São Paulo
Novembro de 2022**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

P6261 Pietropaolo, Renata Ferrari
A literatura na educação infantil paulistana:
discursos e representações sociais. / Renata Ferrari
Pietropaolo; orientador Emerson de Pietri. -- São
Paulo, 2022.
107 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Literatura. 2. Educação infantil. 3. Saberes
docentes. I. de Pietri, Emerson, orient. II. Título.

PIETROPAOLO, R. F. A literatura na educação infantil paulistana: discursos e representações sociais. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

PIETROPAOLO, R. F. **A literatura na educação infantil paulistana: discursos e representações sociais.** 107 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022

Resumo

A educação infantil paulistana é singular já em sua origem: um projeto da secretaria de cultura na gestão Mario de Andrade, voltado para crianças filhas de operários, que tinha como ponto central a literatura em suas variadas formas, a cultura popular, as artes e o esporte. Daquele momento para hoje, muita coisa se transformou na cidade de São Paulo e no país. O Brasil passou por momentos políticos diversos, com diferentes concepções de educação para a infância, as quais produziram efeitos sobre as proposições curriculares voltadas para esse nível de escolarização. Como propõe Arroyo (2013), as disputas curriculares refletem as disputas políticas, sociais, de Estado e econômicas de um determinado tempo e de uma determinada sociedade. Assim, diferentes documentos de referência curricular para a Educação Infantil foram publicados no país: em âmbito nacional, houve a publicação da LDB no ano de 1996; a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em 1998, e, mais recentemente, a Base Curricular Nacional. Embora a documentação produzida com objetivos de orientação curricular tenha o objetivo de referenciar a prática docente e funcione como um dispositivo de divulgação de concepções teóricas e metodológicas, sua apropriação docente se realiza no interior da cultura escolar com sua heterogeneidade, complexidade e diversidade. Professores formados em momentos diversos, que adentram a educação infantil em distintos períodos, estabelecem vínculos e dão vozes e corpos às concepções teóricas e metodológicas, bem como a proposições de práticas a serem desenvolvidas, a partir de suas visões e de seus entendimentos. Num olhar discursivo ancorado na teoria bakhtiniana, considera-se nesta pesquisa que a cultura escolar e as práticas docentes são constituídas por muitas vozes, num jogo social, como observado por Chartier (2002), em que esses discursos se constroem de maneira interdependente. Referenciando-se na proposta de Chartier (2002), este estudo se propõe à “compreensão das formas e dos motivos” (p.19) com base nos quais os professores da educação infantil afirmam fundamentar o trabalho que realizam com a literatura nessa etapa da vida escolar. Assim, a análise dos discursos de professores de educação infantil da rede municipal de São Paulo foi realizada com o objetivo de conhecer as concepções que fundamentam a prática docente quando se trabalha com a literatura na educação infantil. Os resultados evidenciam as tensões e acomodações que se operam nos processos de apropriação de concepções teóricas e metodológicas em circulação na cultura escolar e seus efeitos na prática docente com a literatura na educação infantil paulistana.

Palavras-chave: Literatura, Educação infantil, Saberes docentes.

PIETROPAOLO, R. F. Literature in São Paulo's childhood schools: speech and social representations 107 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Abstract

Early childhood education in São Paulo is unique in its origins: a project by the secretary of culture in the Mario de Andrade administration, aimed at children of workers and that had as central point literature in its various forms, popular culture, arts and sport. From that moment to today, a lot has changed in the city of São Paulo and in the country. Brazil has gone through different political moments, with different conceptions of early childhood education, which have produced effects on the curricular propositions aimed at this level of schooling. As proposed by Arroyo (2013), curriculum disputes reflect the political, social, state and economic disputes of a given time and a given society. Thus, different documents of curricular reference for Early Childhood Education have been published in the country: nationally, there was the publication of the LDB (official national education law) in 1996; the publication of the National Curricular Reference for Early Childhood Education, in 1998, and, more recently, the National Curricular Base. Although the documentation produced with the purpose of curriculum guidance has the objective of referencing the teaching practice and works as a device for the diffusion of theoretical and methodological conceptions, its appropriation by the teachers takes place within the school culture with its heterogeneity, complexity, and diversity. Teachers graduated at different times, who enter early childhood education at different periods, establish links and give voices and bodies to the theoretical and methodological conceptions, as well as to the propositions of practices to be developed, based on their visions and understandings. In a discursive look anchored in Bakhtinian theory, this research considers that school culture and teaching practices are constituted by many voices, in a social game, as observed by Chartier (2002), in which these discourses are built interdependently. Referring to Chartier's (2002) proposal, this study aims to understand the ways and reasons, bases on which early childhood education teachers claim to support the work they carry out with literature at this stage of school life. Thus, the analysis of the speeches of early childhood education teachers from São Paulo's city public education network was carried out with the objective of knowing the conceptions that underlie the teaching practice when working with literature in early childhood education. The results show the tensions and accommodations that operate in the processes of appropriation of theoretical and methodological conceptions in circulation in school culture and their effects on Literature teaching practice in São Paulo's early childhood education.

Keywords: Literature, Early Childhood Education, Teachers' Knowledge.

Agradeço ao Programa de Pós Graduação da FEUSP pela oportunidade.

Ao orientador desse trabalho, Prof. Dr. Emerson de Pietri pela paciência, dedicação e orientação.

Às professoras integrantes da Banca Examinadora por aceitarem o convite, pela leitura atenta e cuidadosa.

Aos professores de EMEI da rede municipal de São Paulo, pela disponibilidade em participar da pesquisa voluntariamente.

Aos meus amigos, pelos respiros em meio ao caos.

Aos meus pais e meu irmão pelo suporte de sempre.

SUMÁRIO

1	- Introdução.....	8
2	- Fundamentação teórica e metodológica	13
2.1	As vozes que formam a voz: o lugar do discurso	13
2.2	As relações entre o dialógico e as representações sociais: o discurso sobre o discurso	14
2.3	Cultura escolar e o fazer docente.....	16
3.	A criação de uma educação pública para a infância paulistana e a importância da literatura nesse projeto	19
3.1	A conformação da pré-escola paulistana e a linguagem	21
3.2.	A literatura no currículo para a infância pós LDB 1996	24
4.	Em busca das vozes docentes	29
4.1	Construindo instrumentos para escutar os professores.....	31
4.2	Apresentação dos dados categorizados.....	37
4.3	A inquestionável importância de contar histórias	41
4.4	Pesquisadores citados pelos docentes	44
4.5	Os motivos para o trabalho com a literatura na educação infantil	45
4.6	A constituição do acervo	56
5.	As vozes que ressoam nos enunciados	65
5.1	A literatura como ferramenta a serviço da aprendizagem do código e da habilidade de escrita e o diálogo com as pesquisas e documentos	67
5.2	As interlocuções presentes entre o discurso docente, a academia e a documentação na categoria 2	71
5.3	O diálogo entre categoria da literatura como dimensão estética e o discurso acadêmico e documental	75
5.4.	As vozes que permeiam as justificativas das escolhas literárias	76
	Considerações finais.....	78
	REFERÊNCIAS	82
	Anexo	87

1– Introdução

Nesta pesquisa, busca-se conhecer os valores que têm sido historicamente atribuídos à literatura na educação infantil pela perspectiva nos discursos dos professores desse nível da escolarização, buscando responder às seguintes questões: por que os professores contam histórias na educação infantil? O que contam? O quanto o discurso dos professores traz dos diversos documentos de referência curricular que buscam balizar historicamente as práticas pedagógicas na escolarização básica?

No Caderno de Práticas da Base Nacional Curricular Comum, disponível no site oficial do MEC, há um texto intitulado “Literatura infantil: reflexões e práticas”. Nele é possível ler:

Para entendermos bem a importância dessa literatura na formação do ser humano, faz-se fundamental olhar para a variedade de textos que a compõem: fábulas, contos de fadas, contos maravilhosos, mitos, lendas, adaptações de grandes clássicos da literatura mundial, parlendas, trava-línguas, adivinhas, além de textos autorais narrativos e poéticos. Temos, assim, um rico material repleto de histórias, memórias, diversidade cultural, fantasia, encantamento e valores humanos (MEC, 2019).

A concepção de literatura estabelecida a partir do ano de 2019 pelo MEC parece concebê-la proximamente ao que é proposto por Candido (1995):

todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CÂNDIDO, 1995, p. 174)

Candido (1995) afirma sobre a literatura que “a mensagem é inseparável do código, mas o código é a condição que assegura o seu efeito” (p, 178). Assim, segundo ele, o trabalho com as palavras é que assegura aos poemas, trovas, chistes, a transmissão da mensagem e da emoção. Ao manipular, ao brincar com o código, é que se dá a construção da literatura.

No texto do Caderno de Práticas acima referido encontra-se também uma crítica à didatização da literatura na educação para a infância, para se propor que o trabalho com o literário tem uma função antes que escolar, humanizadora do sujeito, ao possibilitar que experiencie relações com o que é da história, da cultura, da sociabilidade: “A literatura nos coloca em contato com aqueles que vieram antes de nós. Ela nos permite criar laços com os que estão ao nosso redor. É nutrição, socialização e sobretudo humanização”

Anteriormente, no Referencial Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), já se buscava oficialmente assegurar às crianças uma educação que se nortearia por experiências oferecidas, com base, entre outras, no

(...) direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso (...) aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética (BRASIL, 1998, p. 13).

Nogueira (2011) observa a relevância conferida à literatura como um bem sociocultural, e, portanto, como um direito das crianças, como apontado no Referencial Nacional para a Educação Infantil. Evidencia ainda o tratamento que se conferece à literatura nessas proposições como “mundo de autonomia do estético e do belo, e permite já a leitura e a redefinição dos condicionalismos do real; são lugares de criação, descoberta e exploração de identidades e intersubjetividades” (p 92).

Historicamente, o direito ao acesso das crianças à literatura se fazia presente antes ainda nas proposições de Mario de Andrade sobre a função formativa da literatura. Criador do projeto que deu origem à educação infantil paulistana, imbuído por preceitos escolanovistas, na sua gestão como secretário da educação na década de 1930, o autor defende a necessidade de se observar na literatura o que ela tem de trabalho com a palavras, antes que um objeto didatizado apenas para responder às injunções de uma certa “tradição”:

É incontestável que Gregório de Matos, Dirceu, Álvares de Azevedo, Casimiro de Abreu, Euclides da Cunha, Machado de Assis, Bilac ou Vicente de Carvalho são mestres que dirigem a minha literatura. Eu os imito. O que a gente carece é distinguir tradição e tradição. Tem tradições móveis e tradições imóveis. Aquelas são úteis, têm importância enorme, a gente as deve conservar talqualmente estão porque elas se transformam pelo simples fato da mobilidade que têm. Assim por exemplo a cantiga, a poesia, as danças populares. As tradições imóveis não evoluem por si mesmas. Na infinita maioria dos casos são prejudiciais. Algumas são perfeitamente ridículas que nem a “carroça” do rei da Inglaterra. Destas a gente só pode aproveitar o espírito, a psicologia e não a forma objetiva. (ANDRADE, 2015, p. 297).

Quase um século separa o projeto dos parques infantis do documento publicado pelo MEC em 2019, anteriormente referido. Apesar do tempo que os separa, os conceitos de literatura voltada à infância apresentam muitos elementos em comum.

Nesse espaço temporal, muitos governos se alternaram no país e na cidade de São Paulo, e, com proposições diversas para a educação infantil, produziram documentos que buscaram referenciar a função do trabalho com a leitura e com o literatura nessas fases iniciais da escolarização.

É possível observar que concepções distintas referenciadas na psicologia e/ou no assistencialismo social atravessaram esses documentos. O currículo, definido por Arroyo (2013) como estruturante da escola, e, portanto, o elemento mais “normatizado, (mas também) o mais politizado, inovado e significado” (p. 14), é recorrentemente interpelado

pelas disputas políticas, sociais, acadêmicas. Nesse processo, a literatura alterna seu escopo, seu lugar e suas funções nas proposições curriculares para a educação infantil.

Ainda assim, e mesmo com a força que as injunções curriculares oficiais têm sobre as práticas pedagógicas, observa-se que a prática da contação de histórias na educação infantil permanece apesar das disputas a respeito de para quê lê literatura para as crianças. Essa prática parece não ter sido atingida diretamente por essas disputas, embora sua função, teoricamente, tenha sido alvo de contendas.

Se se compreende, como proposto por Bakhtin (Voloshinov, 1992), que os enunciados se constituem em bases responsivas para com enunciados anteriores, mas também para as respostas que projetam para si, as construções históricas da documentação curricular para a educação infantil paulistana compõem discursos em relação aos quais os professores elaboram suas práticas sob diferentes óticas e estabelecem trocas com seus pares, referenciando-se em suas diversas históricas formativas, nas relações dialéticas com as legislações que regram o trabalho escolar, e, também, com produções teóricas variadas, com as quais estabelecem diálogos em sua busca pela construção de práticas pedagógicas significativas.

De modo a compreender como essas práticas se justificam para os professores em seus discursos sobre seu trabalho docente, nesta pesquisa busca-se, apoiando-se em Chartier (2002), observar a os modos como se faz a “articulação entre as obras ou as práticas e o mundo social, sensíveis ao mesmo tempo à pluralidade das clivagens que atravessam uma sociedade e à diversidade dos empregos de materiais ou de códigos partilhados” (CHARTIER, 2002, p. 177).

Portanto, o presente estudo se propõe à “compreensão das formas e dos motivos” (Chartier, 2002, p. 19) que professores da educação infantil paulistana informam referenciar os modos como se apropriam da literatura para o desenvolvimento de práticas pedagógicas para essa etapa de vida escolar. Objetiva-se trazer na voz dos professores as concepções e argumentos com que justificam suas práticas quanto ao trabalho com a literatura na educação infantil, buscando observar as relações responsivas entre seus enunciados e enunciados que circulam historicamente no contexto da educação infantil nas escolas públicas paulistanas, considerando o que se materializa principalmente os documentos de referência pedagógico-curricular, que representam importantes meios de divulgação de conhecimentos em contexto escolar.

Pergunta-se como a contação/ leitura de histórias se apresenta no saber docente constituído? Como reverbera na prática de contar histórias para a infância? Como os docentes explicam a importância da literatura para crianças? Quais seus embasamentos para essa explicação? Como entendem esse fazer?

Para isso, foi elaborado um questionário com o uso de recursos digitais, aplicado a um grupo de professores de Escolas Públicas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) da rede municipal de educação de São Paulo com o objetivo de realizar um mapeamento prévio de suas representações sobre o trabalho com a literatura na educação infantil. Os enunciados produzidos pelos professores que responderam ao primeiro instrumento da pesquisa foram então categorizados com base nas recorrências encontradas.

Essa categorização prévia referenciou a elaboração de um segundo questionário aplicado para um grupo maior de docentes com o objetivo de obter informações que pudessem não apenas pudessem reafirmar os achados obtidos com o primeiro instrumento, mas que porventura extrapolassem as categorias previamente estabelecidas. Finalmente, os enunciados que compuseram as categorias estabelecidas com a aplicação de um e de outro dos instrumentos foram analisados sob a perspectiva de Bakhtin (Voloshinov, 1992) de que todos os enunciados são compostos em diálogo com o contexto e na interação social, de modo explicitar o diálogo entre as vozes docentes e enunciados sobre o trabalho com a literatura que historicamente circulam no campo da educação infantil ematerializados em diferentes discursos, dentre eles, os que se informam nos documentos de referência curricular.

A partir dos enunciados produzidos pelos professores participantes da pesquisa sobre o trabalho com a literatura na educação paulistana para a infância, em busca por observar processos dialógicos entre seus argumentos e aqueles que se encontram materializados em discursos em circulação no contexto em que atuam, materializados historicamente em documentos de referência pedagógico-curricular, este trabalho procura responder a quatro questões: segundo os professores da educação infantil paulistana, que tipo de literatura e de contação de histórias consideram importantes para essa etapa de escolarização?; com que finalidade, de seus pontos de vista, a literatura se apresenta na sala de aula da educação infantil?; a quais concepções que concorreram historicamente e circulam socialmente é possível observar que os enunciados produzidos pelos professores participantes respondem?; e, ainda, quais os diversos entendimentos sobre educação para a infância e principalmente sobre a literatura para a infância reverberam nos enunciados dos professores participantes da pesquisa?

Desse modo, pretende-se conhecer em que referências se apoiam os professores da educação paulitana participantes da pesquisa para justificar suas práticas pedagógicas com a literatura na educação infantil e observar possíveis relações dialógicas entre os enunciados produzidos pelos professores e os discursos sobre o trabalho com o literário que historicamente circulam no contexto da educação infantil paulistana.

Embora, como já indicado acima, documentos oficiais e textos acadêmicos valorizem a presença da literatura a partir da prática de leituras e contações de história na educação para a infância, não há definições claras e objetivas sobre quais as histórias devam ser contadas para as crianças em sala de aula nos documentos curriculares.

Ainda que as documentações acadêmica, pedagógica e curricular possam fundamentar a prática docente, não é apenas do que oferecem os documentos, e do que se aprende na formação inicial, que se constrói o fazer escolar. Professores formados em momentos distintos, que adentraram a educação infantil em diferentes épocas, que estabelecem vínculos intergeracionais, dão vozes e corpos aos textos e às práticas pedagógicas a partir de suas visões e de seus entendimentos do que seja o ensino e a literatura.

Numa interpretação ancorada na teoria bakhtiniana sobre os discursos, é possível entender que a cultura escolar, as práticas pedagógicas e os discursos que se produzem historicamente sobre o que deva ser o trabalho com a literatura na educação infantil são atravessadas e formadas por muitas vozes, sejam elas advindas das demandas sociais, das pesquisas acadêmicas, da cultura escolar constituída, da heterogeneidade que constitui as formações sociais. São vozes que estão em constante disputa e essa disputa muitas vezes é caracterizada como falta de fundamento, falha de formação, ausência de saberes referenciando as práticas dos professores da educação infantil.

Ao permitir que os professores se expressem em relação a seus saberes e práticas, essa pesquisa parte da premissa de que os professores fazem escolhas conscientes e bem sucedidas de acordo com variados critérios oriundos do conjunto heterogêneo de referências em concorrência, escolhas desconsideradas dado que suas vozes são historicamente silenciadas, suas justificativas para suas escolhas são deslegitimadas.

Ao analisar os enunciados produzidos pelos professores participantes da pesquisa buscando estabelecer relações para com enunciados historicamente em circulação no contexto da educação infantil paulistana – cuja história se desenvolve há quase um século –, talvez seja possível explicitar os vínculos entre os argumentos que os professores participantes empregam para justificar suas concepções e práticas com a literatura na educação infantil e os discursos que circulam nesse contexto, de modo a caracterizar os processos criativos operados pelos/as professores/as em relação ao que lhes se estabelece historicamente sobre o que deveria ser o trabalho com a literatura na educação infantil.

1 - Fundamentação teórica e metodológica

2.1 As vozes que formam a voz: o lugar do discurso

Esta pesquisa tem como pressuposto a proposição de Bakhtin (1992) de que todos os discursos se constituem de enunciados outros, de respostas a enunciados anteriores, e são materializados nas interações sociais.

O chamado círculo de Bakhtin foi um grupo constituído por pesquisadores marxistas russos que tinham “(...) paixão pela filosofia e pelo debate de ideias (...)” e “(...) paixão pela linguagem” (FARACO, 2003, p.14.). Bakhtin, Voloshinov, Mikhalovitch e Medvdev são alguns dos pensadores desse círculo, que vão se dedicar à filosofia da linguagem.

Embora não haja completo consenso sobre autoria de suas produções, fato esse que, como coloca Faraco, gera disputas entre pesquisadores, alguns atribuindo ao próprio Bakhtin, mesmo sem sua assinatura, outros atribuindo os membros que de fato assinaram os textos - Voloshinov e Medvdev.

O marxismo é um importante pilar do pensamento desses autores: noções muito utilizadas por eles como dialética e mediação são oriundas da obra de Marx. Voloshinov (1992) inicia o livro *Marxismo e filosofia da linguagem* explicando a importância dos problemas da filosofia da linguagem para o marxismo. Para esse autor:

a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as mudanças sociais. (...) A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada (VOLOSHINOV, 1992, p.40)).

Ele ainda pondera que a língua só tem função para o locutor na medida em que ele se utiliza dela como ferramenta para que signifique – torne signo – o que se objetiva enunciar em determinado contexto. A palavra é “o material semiótico da vida interior, da consciência (discurso interior)” (VOLOCHINOV, 1992, p. 37). Nesse sentido, o autor observa que:

(...) a própria compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico (por exemplo, o discurso interior) (...) a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológica, deslocando – se de signo em signo para um novo /signo é única é contínua. (VOLOCHINOV, 1992, p. 33-34).

No capítulo intitulado “A interação verbal”, de *Marxismo e filosofia da linguagem*, o autor usa a imagem de uma ponte entre dois universos para explicar a natureza dos enunciados – que são dotados sempre de ideologia – lançados entre o locutor e o receptor. Esse enunciado precisa ser significado pelo receptor e essa significação se dá de acordo com as vivências, leituras, diálogos, sempre nas interações com o outro. Assim, não existe

mensagem neutra, mas o enunciado produzido por um locutor dotado de repertório único a ser significado por um receptor que possui outro repertório a partir do qual o enunciado será recebido.

Faraco (2003), fazendo uma análise da dimensão axiológica da palavra para Bakhtin, afirma que:

Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é uma tomada de posição nesse contexto. (FARACO, 2003, p 25)

Nesse sentido, Volochinov (1992) ainda observa que:

(...) a própria compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico (por exemplo, o discurso interior) (...) a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológica, deslocando – se de signo em signo para um novo signo é única, é contínua. (VOLOCHINOV, 1992, p. 33-34).

Portanto, a construção de discurso se realizaria na interação entre duas consciências. Como se afirma o autor, “a criação ideológica não existe em nós, mas entre nós” (apud Brait, 1997, p. 93).

Nessa linha de raciocínio, Volochinov (1992) pondera que “os signos só emergem, decididamente, de uma consciência individual para outra” (p. 32), ou seja, só há essa cadeia de pensamento e produção de conhecimento na interação social. Assim, todo enunciado é uma resposta aos enunciados previamente postos no meio em que o enunciadador está inserido. Portanto, os discursos não surgem espontaneamente, mas em diálogo com os enunciados emergentes na sociedade, e os ecos de vozes precedentes. É necessário lembrar que, para o círculo, essa influência se dá de maneira dialética, ou seja, o universo exterior e interior de uma pessoa se influenciam mutuamente. Assim, da mesma maneira que a interação com o outro e a criação do outro influencia a imaginação de uma pessoa, a imaginação/criação dessa pessoa também influenciará a elaboração do outro.

2.2 As relações entre o dialógico e as representações sociais: o discurso sobre o discurso

Chartier (1988), ao analisar a obra do sociólogo Norbert Elias, ressalta a interdependência existente entre os indivíduos que compõem uma sociedade específica, seja um grupo de alunos, os jogadores de um determinado jogo, ou, em seu exemplo, toda a corte francesa. Nessas relações, o pensamento individual, as decisões sobre o que fazer, como agir, acabam por limitadas – não significando um determinismo ou falta de liberdade, mas fruto de uma constituição própria do jogo social, em que cada ação transforma o próprio jogo ao mesmo tempo que é determinada por ele, numa teia dialógica. Todas essas teias, grandes ou

pequenas, apresentam tensões, e se mantêm por conta do equilíbrio entre elas.

Entende-se neste trabalho, a partir de Chartier (1988) e Voloshinov (1992), que o discurso dos professores se forma na sua prática, nas relações entre seus pares, nas suas leituras, nas suas formações, nas interrelações que compõem o campo escolar – aqui, a educação infantil paulistana, e no diálogo com a sociedade.

Isto posto, neste trabalho são analisados os enunciados produzidos pelos professores participantes da pesquisa assumindo-se que as respostas, os argumentos usados pelos professores que responderam à pesquisa não podem ser vistos como neutros, mas são constituídos na interação entre seus pares, nas leituras, nas formações, nas suas práticas, e, portanto, ressoam vozes de pesquisadores da educação, documentos de referência curricular, de diferentes períodos históricos, de posicionamentos políticos, da mídia etc.

Desse modo, a perspectiva discursiva descrita por Bakhtin contribui teoricamente com a pesquisa ao permitir observar que os enunciados são sempre respostas a enunciados anteriores e projetam posicionamentos de enunciados futuros.

Tão importante quanto os conceitos da teoria bakhtiniana para esse trabalho é a noção de representação social desenvolvida por Chartier (1988). O autor propõe o estudo de uma “história cultural do social” (CHARTIER, 1998, p.19), ou seja, uma história que se proponha a “compreensão das formas e dos motivos” (CHARTIER, 1998,p.19) que orienta as práticas sociais de um determinado grupo em determinado período. A essa maneira de se aproximar do objeto Chartier (1988) denomina de *estudo das representações sociais*. Como observa Pacheco (2005), as representações sociais, tais como apresentadas por Roger Chartier, são um

instrumento teórico-metodológico capaz de apreender em um campo histórico particular, a internalização simbólica das lutas pelo poder e dominação entre os grupos, ou entre os indivíduos representantes de tais grupos, estruturadas a partir de relações externas objetivas entre os mesmos. (PACHECO, 2005, p.4)

Para Chartier (1988), não existe uma unidade de leitura de mundo e percepção histórica: são plurais, pois “são sempre determinadas pelos grupos que as forjam” (CHARTIER, 1988, p. 17). As representações sociais, de acordo com Chartier (1988), não são neutras, mas se constroem sob a ideologia do grupo em que estão inseridas, podendo estar em disputa por autoridade, poder e dominação em relação a outras representações ou significando justificativas do grupo em questão para si mesmo em relação a seus comportamentos e modos de pensar. Ainda de acordo com o autor, para serem compreendidos, os discursos devem ser articulados com a posição ocupada por quem os profere.

Sabendo disso, o conceito de *representação social* proposto por Chartier (1988)

ajuda a entender tanto os discursos que circulam no contexto da educação infantil paulistas, quanto os discursos dos professores, que trazem em seus enunciados suas percepções e suas concepções para justificar sua prática. Com a análise dos dados, busca-se conhecer nos processos dialógicos observados, “(...) os conflitos de classificações ou delimitações (...), localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais” (CHARTIER, 1988, p.17).

Com a análise dos dados, busca-se apreender, a partir dos enunciados produzidos pelos professores participantes da pesquisa, os enunciados a que respondem nos processos dialógicos em que se materializam representações sociais concorrentes sobre o que seja o trabalho com a literatura na educação infantil.

2.3 Cultura escolar e o fazer docente

Sacristán (2013, p. 17), ao buscar por conceituações do que seja o currículo escolar, observa que este sempre esteve vinculado “à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação de conhecimentos (...), a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar”, de modo a “evitar a arbitrariedade do que será ensinado”, ao mesmo tempo que “se orienta, modela e limita a autonomia dos professores”. O autor afirma ainda que, junto com essa seleção, o currículo delimita as referências e regula o que deve ser colocado em prática, constituindo um padrão, uma norma, a partir da qual a prática escolar poderá ser avaliada a partir de parâmetros dicotômicos, como sucesso e fracasso, satisfatório ou não satisfatório, normal ou anormal.

Arroyo (2013), ao pensar o currículo, o entende como espaço estruturante da função escolar, o que faz do currículo ao mesmo tempo o espaço mais normatizado dos elementos que compõem a escola e a escolarização. Nesse contexto, as disputas curriculares refletem as disputas políticas, as disputas sociais, as disputas de projeto de Estado e as disputas econômicas.

Azanha (1991), ao estudar a escola, defende que a instituição escolar se insere na sociedade com um “certo grau de autonomia”, o que faz com que haja uma composição de cultura própria dessa instituição, constituída por sua história. O autor sintetiza a cultura escolar como “jogo das complexas relações sociais no processo institucional da educação”, formado pelas práticas escolares, e tudo aquilo que as permeiam, nas palavras do autor: “as mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, resultados”. (AZANHA, 1991, p.67).

O autor defende que, por conta da existência desse jogo, para compreender a instituição escolar é necessário o que ele denomina de “mapeamento cultural da instituição” (AZANHA, 1991, p.68), ou seja, a investigação histórica de formação, transformações e permanências das manifestações e práticas culturais nessa instituição – ou seja, é necessário que se recorra à memória histórica

Azanha (1991) ainda defende a existência de um “saber” que “constitui a base da ação docente”. Para ele

a formação do professor e seu próprio aperfeiçoamento completam-se com o êxito que ele tenha na assimilação desse saber difuso e historicamente sedimentado no ambiente escolar e que tem apenas tênues relações com as teorias pedagógicas. (...) a função central desse saber (...) compõe essencialmente a cultura escolar. (AZANHA, 1991, p. 68)

Tardif (2014), tempos mais tarde, vai definir o saber docente como uma construção social, partilhada por uma categoria com formação similar, dentro de uma mesma estrutura de trabalho. Essa construção se dá circunscrita em determinado lugar, e dialoga com a identidade e a história profissional, bem como com as experiências constituídas durante toda a carreira, com seus pares, seus superiores e seus alunos. Se utilizando do conceito de “práxis marxista”, Tardif define o saber docente como uma transformação realizada pela docência no próprio professor, em diálogo com seu repertório pregresso, seu contexto e seus pares.

Assim, ele define o saber docente como uma “amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 29). Trata-se de algo “plural, compósito, heterogêneo”, com origem em diversas fontes, na “confluência de vários saberes oriundos da sociedade da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (TARDIF, 2014, p.15). Propõe o autor que os saberes adquiridos na família ou na vida estudantil pregressa também ajudam a constituir essa identidade profissional.

Considera também que o saber docente perpassa as representações sociais sobre esse saber: “o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem” (TARDIF, 2014, p. 10).

Ainda, esses saberes, segundo Tardif (2014), são essencialmente sociais, pois só existem na prática social que é a interação com o aluno, de modo que eles estão sujeitos a expectativas, reconhecimentos, perspectivas, negociações. Estão inseridos numa cultura, numa sociedade e num período determinados, podendo ser válidos ou não de acordo com as demandas sociais, as hierarquias e os poderes – o que Bourdieu nomeia como “arbitrário cultural” (BOURDIEU E PASSEROM, 2013).

Eles são elaborados em diálogo entre o indivíduo e os documentos, as lutas, as formações, as imposições, e não apesar delas ou exclusivamente por causa delas. Tardif (2014) defende o saber docente como algo que se dá entre os atores e o contexto.

Buscando relacionar essas considerações com as proposições bakhtinianas anteriormente apresentadas, assume-se, nesta pesquisa, que o currículo não se resume às injunções oficiais, mas é também constituído dos saberes e fazeres docentes, de modo que até mesmo a identidade docente é resultado das forças e tensões que se instituem nos processos sociais que se estabelecem na instituição escolar. Seja por reivindicações sociais de representatividade e de ações afirmativas de identidades diversas, seja devido a forças políticas e culturais em concorrência, a escola é campo de disputas de propostas, de projetos, de (re)organizações curriculares. Essas disputas produzem efeitos nos modos de construção de representações sobre o que seja a escola, o ensino, a aprendizagem, o professor e o aluno. Como observado por Chartier (2002), as diferentes interpretações se dão como resultado de processos dinâmicos. Em suas palavras:

por um lado, a transformação das formas através das quais um texto é proposto autoriza recepções inéditas, logo cria novos públicos e novos usos. Por outro, a partilha dos mesmos bens culturais pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade suscita a busca de novas distinções, capazes de marcar os desvios mantidos. (CHARTIER, 2002, p. 186)

Arroyo (2013) considera que, por tentar responder a inúmeras demandas, a escola acaba por se organizar como um território vivo, dinâmico, em transformação e, por isso, incomoda a sociedade. Esse incômodo acaba por trazer como resposta, a crítica aos professores, tidos como articuladores de todos os discursos vigentes nessas disputas. Então, a própria crítica aos professores é um discurso articulado a partir de uma interpretação das tensões entre os discursos, sendo essas tensões assumidas socialmente como fragilidade dos modos como os professores concebem e realizam seu trabalho docente.

Na presente pesquisa, busca-se conhecer as justificativas dos professores da educação infantil paulistana sobre seus trabalhos com a literatura de modo a explicitar o diálogo existente entre o discurso docente em suas respostas a enunciados sobre ensino de língua portuguesa que circulam socialmente. Busca-se, assim observar nas respostas dos professores participantes da pesquisa como seus enunciados respondem, materializando, a memória histórica a que estão filiados em seu contexto de trabalho, em seus fazeres docentes.

3. A criação de uma educação pública para a infância paulistana e a importância da literatura nesse projeto

Ariès (1981), em seu estudo sobre a infância burguesa, Postman (1999) em seu livro *O desaparecimento da infância*, ou mesmo Carrano (2000), ao buscar conhecer os modos de compreensão do que sejam a infância e a juventude, mostram que essas etapas de vida resultam da construção histórica de cada agrupamento humano e, portanto, são objeto de uma construção social em parte determinada pela situação social na qual se encontram.

Assim, uma educação pensada para a infância corresponde a uma educação dirigida a uma categoria social variável e culturalmente estabelecida. Uma vez que a categoria é variável, as concepções de educação dirigidas a ela também variaram nos noventa anos de existência da educação infantil pública na cidade de São Paulo.

Ao pensarmos a educação paulistana para a infância, essa categoria esteve alinhada em certo momento, com uma educação para os pré-escolares, ou seja, os que ainda não tinham alcançado idade adequada para frequentar a escola regular, ocupando, em alguns períodos, o lugar de preparação, e, em outros, o lugar de ocupação, com o objetivo de evitar a “vadiagem” dos não escolares se o Estado garantisse que esse grupo estivesse ocupado; em outros períodos, ainda, a educação infantil foi concebida como o lugar de produção de uma infância como categoria legitimada e de apropriação de uma cultura já constituída. Portanto, dadas as diferenças constitutivas de sua construção histórica, é necessário pontuar alguns momentos relevantes dessa trajetória aqui.

Na década de 1930, quando a gestão da cidade de São Paulo estava sob a administração do então prefeito Fabio Prado, Mario de Andrade ocupou o cargo de diretor do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo. Inspirado por suas viagens e reverberando ideias contidas no Manifesto dos Pioneiros¹, juntamente com Paulo Duarte, Nicanor Miranda e outros, contribuiu para a criação dos Parque Infantis, projeto de educação para a infância ligado fortemente à cultura, uma vez que estava sob a tutela dessa secretaria.

Trata-se de um projeto que implantava – nas regiões da cidade onde havia maior

¹ O manifesto pode ser encontrado na íntegra no endereço: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Redigido por Fernando Azevedo e assinado por intelectuais como Anísio Teixeira, Cecília Meirelles, Lourenço Filho, Roquete Pinto, entre outros, defendia uma reconstrução da educação brasileira, de modo que fosse obrigatória, laica, organizada e financiada pelo estado, desde o jardim de infância à universidade. Ao mesmo tempo, defendia uma concepção de educação baseada na criança e em suas experiências e a valorização das características regionais do país, e que desenvolvesse o espírito democrático e a identidade nacional.

número de operários – um espaço ao ar livre no qual as crianças filhas desses operários pudessem realizar “atividades artísticas ao ar livre inspiradas em diversas manifestações culturais do Brasil”. Esse espaço foi chamado de Parque Infantil. Faria (1999) descreve essa proposta como “a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias” (FARIA, 1999, p. 61), cujas identidades eram formadas por características da população brasileira e de uma população imigrante de diferentes colônias (VALENTINI, 2013).

No espaço dos parques, as crianças tinham a oportunidade de conviver com a natureza, autonomia para brincar e socializar, expressar-se artisticamente (através de escultura, pintura, recorte, música, dança, teatro) e vivenciar a diversidade cultural brasileira. Magalhães (2018) pontua que estavam postos três objetivos essenciais nesse projeto, e eram eles educar, assistir e recrear.

Esse projeto deu origem ao que viria a ser hoje a educação infantil pública paulistana. Ele se constituiu sob o Ato 767, que valorizava ao mesmo tempo a cultura popular e a cultura infantil². Magalhães (2018) define os parques infantis sob a gestão de Mario de Andrade como uma proposta, embora com um forte caráter assistencialista, também carregada de um teor educativo e ousada.

Miranda (1936), chefe da Divisão de Educação e Recreio do departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo, na época de estruturação dos parques sob comando de Mario de Andrade, pontua, ao descrever o projeto, que foram organizadas bibliotecas infantis nos Parques para incentivar o hábito de leitura junto às crianças. As instrutoras (que hoje talvez fossem denominadas *educadoras*) desses espaços tinham responsabilidade de incentivar “a leitura oral de contos, apólogos, fábulas e textos de fundo moral com a necessária interpretação, procurando despertar na criança o gosto pela atividade de espírito” (MIRANDA, 1936, p. 97).³

Faria (1999), em seu artigo sobre os Parques Infantis e a proposta de Mario de Andrade, observa que o intelectual entendia as histórias, os livros e as bibliotecas com a

² Ao ler as revistas do departamento de cultura da época, é curioso observar o grande número de artigos sobre a educação infantil, o folclore, a cultura negra e a cultura dos povos originários do território brasileiro, também chamados de indígena – mas nos artigos nominados como aborígine -, os quatro temas tomados como relevantes à cultura paulistana e dignos de se debruçar e refletir sobre. As revistas estão todas digitalizadas e podem ser consultadas na sessão de arquivo histórico do site da Secretaria de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo - https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/arquivo_historico/publicacoes/index.php?p=8312.

³ Texto presente em uma das Revistas do departamento de cultura citadas na nota anterior.

mesma importância das artes, dos jogos, das brincadeiras. Ainda Faria (1999) apresenta como objetivo dessa educação a construção de uma identidade nacional.

3.1 A conformação da pré-escola paulistana e a linguagem

A segunda metade da década de 1950, quando o país passa por uma forte urbanização e São Paulo passa a se conformar como uma cidade industrial (ROLNIK, FRÚGOLI JR., 2001) foi um momento de “esvaziamento” da proposta dos Parques Infantis (RAMIRES, 2008), uma vez que o ensino primário público necessitou de mais investimentos, ampliando o atendimento a novos contingentes da população que até então não tinham tido acesso a escolarização.

Em 1961 é promulgada a lei federal 4024, que fixa as diretrizes e bases para a educação brasileira, mas não cita a educação infantil. Apesar disso, Oliveira (1985, apud Ramires, 2008) observa, na década de 1960, uma transformação considerável da educação infantil paulistana, especialmente na segunda metade dessa década, quando o país já estava sob um regime militar ditatorial iniciado em 1964.

O ano de 1967, de acordo com Ramires (2008), marca o início de “estudos para uma programação pedagógica para os três graus de educação da Pré escola (pré 1, 2 e 3)” (RAMIRES, 2008, p. 139). No mesmo período, há criação de salas de pré escola em doze parques infantis, destinadas a atender crianças de seis e sete anos com intenção escolarizante e educativa, visando ao preparo para o ensino primário, no intuito de diminuir as retenções, sob uma perspectiva de “necessidade de adaptação das crianças à rotina escolar, com os horários, obrigações e atividades próprias, adequadas à idade” (Decreto 7072/67).

Na administração seguinte, são abertas 188 dessas classes de pré escola no município, com forte caráter de política compensatória e trazendo o currículo do então ensino primário para a educação pré escolar de modo a promover uma escolarização mais bem sucedida.

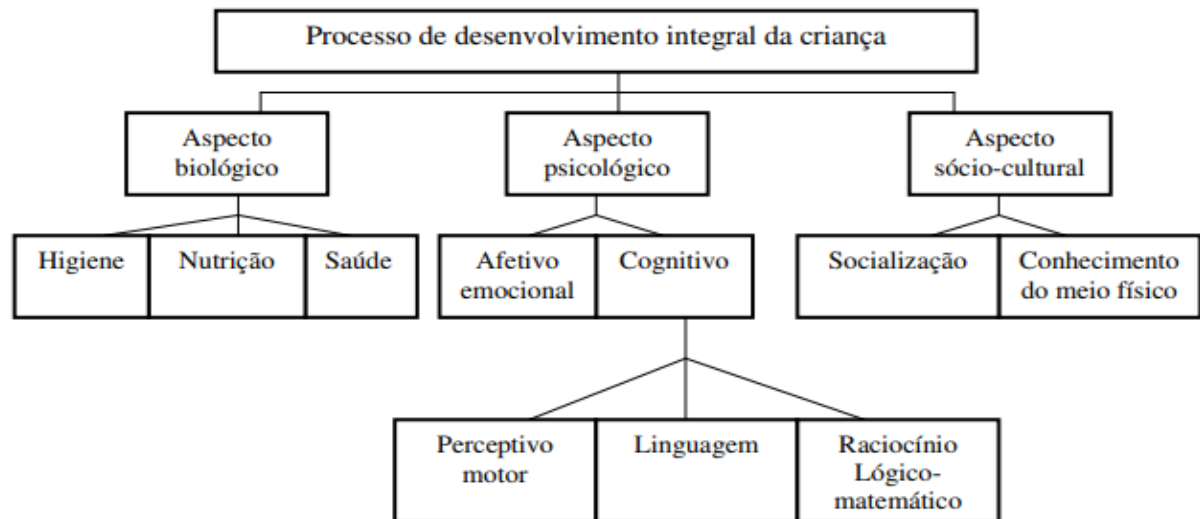
Em 1974, ainda durante o regime de ditadura militar sob o qual o país estava sendo governado, é criado um currículo pré escolar para a educação paulistana. Propondo uma formação integral e com fortes inspirações nas ideias de Piaget, esse currículo coloca a linguagem como um dos desmembramentos do cognitivo, subordinado ao aspecto psicológico a ser desenvolvido. Desse modo, as questões cognitivas e afetivas/emocionais estavam dentro de um mesmo “aspecto” a ser trabalhado.

Chamo atenção aqui para as nomenclaturas que esse currículo apresenta e que podem ser vistas na figura abaixo, que o sintetiza: note-se que termos como “cognitivo”, “afetivo

emocional”, “socialização”, “raciocínio lógico-matemático” aparecem nos enunciados dos professores participantes da pesquisa ao refletir sobre seu trabalho com a literatura.

Figura 1 – Esquema da proposta do currículo pré escolar de 1974

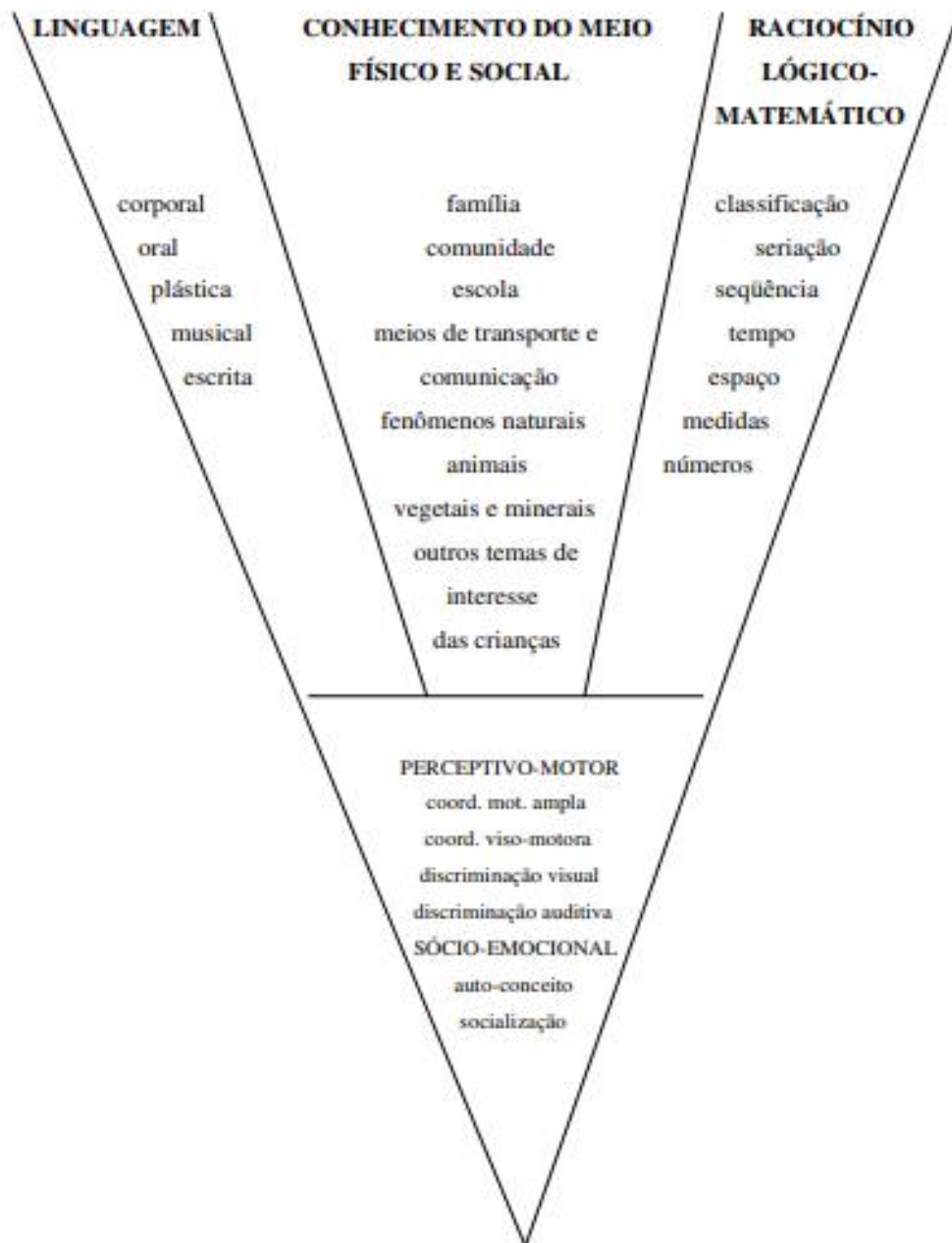
(Fonte: Ramires (2008, p. 152)



Em 1975 é criado o cargo de Professor de educação Infantil e os Parques Infantis passam a ser denominados EMEIs (RAMIRES, 2008).

Em 1985, momento de abertura política, em que movimentos sociais ganhavam força e a ditadura militar estava enfraquecida, é criado o documento “A pré-escola que queremos”, com forte influência dos conceitos de Piaget, e sem o caráter preparatório para etapas seguintes da escolarização, que antes se conferia à pré-escola. A linguagem é concebida como aspecto de expressão e vista como múltipla e de igual importância em relação a outras áreas de conhecimento, como parte da socialização e do conhecimento de si. A figura abaixo mostra uma síntese da proposta desse documento.

Figura 2 – Proposta curricular de 1985 - Fonte: Ramires (2008, p. 176)



De acordo com Ramires (2008), no ano seguinte, quando Jânio Quadros assume a prefeitura municipal da cidade de São Paulo, esse documento é proibido e recolhido, substituído em 1987 por um currículo ainda com embasamento piagetiano, mas no qual “o foco de trabalho na educação infantil é caracterizado pelo desenvolvimento dos conhecimentos lógico-matemáticos, sendo sendo que o processo de aquisição da linguagem oral e escrita é totalmente negligenciado” (Abuchaim, 2012, p. 71).

Em 1988 é promulgada a nova Constituição Federal, na qual as creches e pré-escolas

são previstas como dever e não mais como favor do Estado (art. 208, IV).

Em 1992, tendo Luiza Erundina como prefeita de São Paulo e Paulo Freire e Mario Sergio Cortella como secretários da educação, é publicado um novo documento de reorientação curricular, dessa vez com base em Vigotski e não mais em Piaget. Nesse documento, construído coletivamente, com participação dos professores, a linguagem, tomada como dotada de ideologia e entendida como algo que se dá na interação, aparece como eixo do trabalho. Ela é explorada nos âmbitos de leitura e escrita, da produção textual da criança, e no âmbito das artes e da música.

3.2. A literatura no currículo para a infância pós LDB 1996

A partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394, 1996), em consonância com a recém promulgada Constituição Federal de 1988, é publicada uma série de documentos nomeados “Parâmetros Curriculares Nacionais” – os PCN’s (CERISARA, 2002). Dentre eles, um específico para nortear as práticas na educação infantil, o Referencial Nacional para Educação Infantil, RCNEI, foi publicado em 1998, trazendo em sua bibliografia muito do que havia de produção acadêmica recente naquele momento (CERISARA, 2002). Esse passa a ser um referencial curricular único para todo o país, embora não sem questionamentos tanto da academia quanto dos professores sobre suas possibilidades de implementação. (CERISARA, 2002).

Esse documento, entre outros direitos, assegura às crianças uma educação que se norteie em experiências oferecidas com base

(...) direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso (...) aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética (BRASIL, 1998, p 13).

Em 2003 foi publicada a Lei 10.639 que alterou a LDB publicada menos de dez anos antes e incluiu no currículo oficial do ensino do país a temática "História e Cultura Afro-Brasileira" com caráter obrigatório. Fruto de pressão de movimentos sociais, essa lei vai impactar todos os documentos e programas para a educação infantil que aparecem depois dela. Alguns anos mais tarde, é publicada a Lei 11.645, que altera o texto da lei 10.639 adicionando também a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos indígenas. O segundo parágrafo do artigo 26 da LDB sob a nova redação dada por essas duas novas leis passa a conter o seguinte texto: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em

especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”, de modo a reelaborar o pensamento sobre literatura na educação.

Em 2006 é publicado o documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil”. Esse documento se propõe a definir parâmetros

de modo a estabelecer não um padrão mínimo, nem um padrão máximo, mas os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. (BRASIL, 2006, p. 9).

Nesse mesmo ano é publicado o documento “Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo”. O documento, publicado como diretriz da rede municipal, é dividido em “tempos”, “materiais”, “espaços” e “linguagens”. O documento vai defender uma educação para a infância que aborde as diferentes linguagens de modo articulado e inter-relacionado, já que elas estão inter-relacionadas no mundo. De acordo com o documento:

(...) as garatujas são expressões do gesto ao mesmo tempo em que já se delineiam em combinação de linhas e cores. Nas cirandas ou nas brincadeiras cantadas, a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos, ao mesmo tempo em que brinca com as palavras. Quando se envolve em estudos sobre a natureza, sobre os homens em sociedade e as notícias do cotidiano, a criança elabora suas capacidades lingüísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo (SÃO PAULO, 2006, p.57)

Como podemos ler no trecho acima, alguns dos aspectos apontados no currículo de 1975 – as denominadas *capacidades*, a partir da nomeação feita nos PCN’s - são retomados nesse documento, embora aqui entendidos de maneira articulada com outros conceitos.

A palavra literatura aparece no texto “Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo’ uma única vez, colocada na perspectiva da arte, tal como música e pintura:

É importante reconhecer o quanto as diferentes linguagens da nossa cultura, como a música, a arte, a dança, o desenho e a literatura são apropriados, de modo singular, por todas as crianças, incluindo as com necessidades educacionais especiais. (SÃO PAULO, 2006, p. 58)

Nesse documento é possível encontrar algumas propostas voltadas ao trabalho com linguagens específicas – apesar da defesa do trabalho com linguagens diversas de forma articulada. O trabalho com a literatura aparece em propostas de duas linguagens, distintas no documento: a oral e a escrita. Quando esse documento trata de linguagem oral, uma das propostas sugere “ampliar o repertório das crianças em relação a cantigas, joguetes e demais brincadeiras da tradição oral brasileira” (SÃO PAULO, 2006, p. 64).

A contação e leitura de histórias, bem como a leitura de poesias, com ressalvas

importantes para esse trabalho, como destacado no excerto abaixo, aparecem como propostas de linguagem escrita, na seção do documento intitulada de “apropriação da leitura e escrita”, e de forma dissociada da linguagem oral:

(...) rodas de histórias na rotina das instituições com momentos em que **o professor conta e lê histórias (posto que são ações diferentes)**, desde muito cedo; [...] momentos de leitura compartilhada de outros **textos que não as histórias, tais como os jornais, revistas**, as receitas favoritas da turma, o repertório de músicas mais apreciadas, **poesias**, entre outros (SÃO PAULO, 2006, p. 66)

Em 2007 é publicado um novo documento no âmbito municipal, chamado “Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil”. Esse documento, que se embasa teoricamente nas perspectivas de Emilia Ferreiro e Vigotski, também é dividido por linguagens – e, no entanto, ressalta a não divisão entre linguagem oral e linguagem escrita, diferentemente do que observado no documento anterior, entendendo ambas como linguagem verbal, mas as distinguindo das linguagens artísticas. No documento se apresentam direcionamentos específicos para o trabalho com a literatura pelo professor. Nesse documento encontra-se a indicação de o que seria considerado literatura: contos de fadas, contos populares brasileiros e de outras culturas, obras de alguns autores da literatura infantil, peças de teatro.

A literatura aparece também em outra seção, intitulada “Brincando com as palavras”. Que também compõe a seção relativa à linguagem verbal. Nessa seção aparecem as “brincadeiras, cantigas, quadrinhas e demais textos do repertório de tradição oral brasileira” (SÃO PAULO, 2007, p. 84) como experiências onde o brincar com as palavras e o prazer aparecem.

Em 2010, já tendo como base o RECNEI, os parâmetros nacionais de qualidade, e como pressuposto a lei 11.645, é publicado o documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (DCNEI) e que carrega em seu texto a concepção de criança como

(...) sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura, [e a concepção de] currículo [como sendo] conjunto de práticas que articulam experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p.12)

Esse documento também indica a necessidade de construção de uma proposta pedagógica ou projeto político pedagógico como orientador das ações de cada instituição contendo as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que

nela são educados e cuidados; plano esse que deve ser elaborado coletivamente por todos os membros da comunidade e que deve assegurar “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2010, p. 21).

Ainda, esse documento imputa aos currículos para a educação infantil a garantia de

(...) experiências que: Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras. (BRASIL, 2010,p. 25)

Então, nas diretrizes de 2010, já aparecem concepções e discursos que justificam a presença de atividades como leitura e contação de histórias na educação infantil, não sendo mais tratadas sob uma perspectiva naturalizada como pressupõe a leitura dos parâmetros de qualidade de 2006.

O documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana” (2015), que de certa forma traduz alguns aspectos das diretrizes nacionais à rede municipal de educação de São Paulo, pontua que as crianças, sejam elas da Educação Infantil, ou do Ensino Fundamental, devem ser expostas a múltiplas linguagens e a todo o conjunto de criações humanas, uma vez que as potencialidades e os conhecimentos acumulados e construídos não são transmitidos de modo natural, mas aprendidos à medida que esses indivíduos se apropriam e atribuem sentido a eles.

Nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil para a Infância Paulistana (2016), documento cuja aplicação se dá anualmente, pretendendo que as unidades escolares se auto avaliem a partir de alguns indicadores, e que foi construído com base em toda a documentação nacional e municipal vigente e a partir do documento já citado “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, de 2006, tem-se o terceiro indicador, que se propõe a avaliar se os bebês e as crianças se expressam, nas unidades educacionais, por meio de diferentes linguagens, colocando também questões relativa à literatura se:

3.3.6 As professoras e os professores contam histórias ou leem livros diariamente, de diferentes gêneros e com diversos recursos (braile, libras,

audiolivros), para os bebês e as crianças, promovendo a experiência literária?”

3.3.7 As professoras e os professores incentivam os bebês e as crianças a manusearem livros, revistas e outros textos oportunizando contato com portadores textuais e o comportamento leitor? (SÃO PAULO, 2016, p. 39)

E ainda, no item 3.3.9, pergunta-se se:

As professoras e os professores realizam com os bebês e as crianças brincadeiras que envolvem gestos, canções, recitações de poemas e parlendas, explorando todos os sentidos? (SÃO PAULO, 2016, p.39)

A literatura também aparece nesse documento no quinto indicador, que se refere às “relações étnico raciais e de gênero”, a partir das questões 5.4.1 e 5.4.5, respectivamente:

As vivências e experiências oportunizadas pelas educadoras e educadores, tais como: leitura de histórias, filmes, apreciação de obras de arte e artistas, músicas e músicos e expressões corporais contemplam a diversidade e permitem que bebês e crianças construam a percepção positiva das diferenças étnico-raciais? (SÃO PAULO, 2026, p. 48)

Existe também a escolha intencional de histórias que apresentem as meninas como aventureiras, heroínas e corajosas assim como personagens de princesas? (SÃO PAULO, 2016, p. 48).

Em 2015, é formalmente articulada a discussão sobre a criação de uma Base Nacional Curricular Comum, que já era prevista quando a LDB foi promulgada, sendo publicada em sua versão final do ano de 2017, que se coloca como referencial para a criação de currículos regionais, garantindo uma base comum.

A partir dela é construído o Currículo da Cidade – Educação Infantil (São Paulo, 2019). Enquanto no documento nacional, os livros aparecem como materiais a serem explorados a fim de criar relações com a cultura escrita e as histórias aparecem como ferramentas para exploração de brincadeiras e organização do próprio corpo, o documento municipal se posiciona quanto à literatura assegurando às crianças matriculadas na Educação Infantil paulistana o direito à cultura escrita e pontuando ainda sobre a importância da “constituição de uma atitude leitora e da necessidade da escrita pelas crianças”, sendo que “(...) a cultura escrita deve entrar na UE como um instrumento cultural autêntico (...)” e deve haver “leitura de histórias (...) a partir da escolha delas” (ou seja, das próprias crianças) (SÃO PAULO, 2019, p.107). O documento municipal recupera uma passagem do Currículo Integrador (SÃO PAULO, 2015) para a Infância Paulistana, no qual a literatura para a educação infantil aparece equiparada às artes. Assim, para além de ferramenta, a literatura aparece no documento como linguagem artística, como se observa abaixo:

Ouvir histórias, narrativas, poesias, apreciar e criar desenhos, pinturas, modelagens, brincadeiras, danças, sons, músicas, explorar espaços amplos como os parques e outras ações que envolvem um corpo que, na sua integralidade, sente, percebe, pensa, imagina, cria, planeja,

investiga, age e se encanta com o mundo e seus diferentes contextos.
(SÃO PAULO, 2019, p. 72)

Observa-se, no período histórico acima observado, os diferentes modos como a literatura se constituiu em objeto de ensino e de aprendizagem em discursos oficiais para a educação infantil no país e, no que se refere mais especificamente a esta pesquisa, no município de São Paulo. A observação desse período tem como objetivo referenciar o momento histórico em que os professores participantes da pesquisa se constituem em seu trabalho docente, bem como organizar elementos da memória histórica com que dialogam para a formação de suas concepções e suas práticas docentes. A seguir, são analisados os dados da pesquisa, buscando caracterizar nos enunciados produzidos pelos professores participantes os enunciados a que respondem quando convidados a se manifestar sobre elementos de suas concepções e práticas pedagógicas voltadas ao trabalho com a literatura na educação infantil paulistana.

4. Em busca das vozes docentes

Um dos objetivos da pesquisa é trazer na voz dos docentes participantes da pesquisa as concepções que mobilizam para justificar suas práticas em relação ao trabalho com a literatura na educação infantil. Busca-se, também, relacioná-las com as proposições que historicamente têm sido produzidas em documentos de referência curricular para esse nível de ensino.

Assim, a fim de materializar, de modo sistematizado, voz dos docentes participantes da pesquisa, foi elaborado um primeiro questionário estruturado com perguntas abertas e perguntas com alternativas a serem respondidos pelos professores de educação para a infância em instituições públicas no município de São Paulo, a fim de compreender como esses professores selecionam e socializam as histórias a serem lidas para as crianças, e qual o lugar que essas narrativas escutadas pelas crianças ocupam nos espaços e tempos escolares.

O questionário foi entendido no caso deste trabalho como forma mais eficaz de adentrar ao universo dos professores no espaço de tempo próprio da pesquisa, possibilitando recolher o maior número de respostas possíveis, a fim de ampliar o olhar sobre a temática.

Sendo a pesquisadora também professora da rede municipal da cidade de São Paulo, esses questionários foram aplicados considerando-se que ambos (pesquisadora e participantes da pesquisa) compartilham do mesmo código de valores, numa relação de familiaridade, o que pode contribuir para minimizar o julgamento prévio de ambos, um em relação ao outro, e, assim, a violência simbólica que pudesse ser exercida pela pesquisa considerando-se as diferentes posições dos sujeitos (do lugar da ciência; do lugar da escola).

Uma vez que a proposta do trabalho tem como objetivo materializar na voz dos professores suas concepções sobre o trabalho com a literatura na educação infantil, como selecioná-los? Selecionar as escolas reconhecidas por trabalhos diferenciados, que aparecem na mídia, tendo, portanto, professores que se destacam? Selecionar as escolas que funcionam como campo de estágio, ou seja, escolas cadastradas na Faculdade de Pedagogia da USP dispostas a receber alunos dessa faculdade para que realizem nessas unidades educacionais seus estágios obrigatórios, e, portanto, têm caráter de escolas formadoras? Selecionar apenas os professores que divulgam suas práticas nas Jornadas Pedagógicas⁴?

Se está pressuposto que todos os professores elaboram alguma justificativa para suas escolhas, a partir de seus repertórios e das teorias a que tiveram acesso, como dar voz a todos eles, indiscriminadamente? Seria uma possibilidade divulgar a pesquisa nos dois maiores grupos fechados de professores da rede municipal de São Paulo no FACEBOOK⁵, onde a multiplicidade de enunciados, vivências posições políticas, gerações e contextos diferentes? Divulgar a todas as unidades de EMEI da cidade de São Paulo, numa tentativa de que as diversidades fossem contempladas?

No momento em que uma pandemia nos atravessou e a vida online passou a ser a única relação possível nas interações sociais preocupadas com os cuidados sanitários, os meios digitais passaram a se impor nas nossas existências. Assim, os grupos de FACEBOOK de professores passaram a ser os espaços de discussão, de manifestação, de organização, de trocas, de formação. Os professores estavam lá, pois aquele espaço também se transformou em uma grande sala de professores, já que páginas das escolas no FACEBOOK se transformaram em sala de aula. E como não entrar na sala dos professores, espaço deles, para ouvi-los?

Assim, a primeira entrada escolhida foi a divulgação do questionário nas páginas do FACEBOOK⁶. Mas como não havia garantia de que os questionários seriam respondidos,

⁴ Jornadas Pedagógicas são encontros formativos promovidos pela SME, de participação obrigatória para professores e gestores da educação infantil municipal, onde são apresentados relatos de práticas dos professores, debates, pesquisas. A inscrição de apresentação é feita de maneira voluntária e é aceita ou não pelos formadores da Divisão Pedagógica de cada DRE de acordo com a pertinência do tema e da abordagem em relação ao currículo da cidade para a infância.

⁵ FACEBOOK é uma rede social online existente desde o ano de 2004. Permite que as pessoas criem perfis públicos e se organizem em grupos por interesse, a fim de se comunicar coletivamente. Foi uma rede bastante usada no período da pandemia por escolas públicas para se comunicar com a comunidade escolar.

⁶ O questionário foi postado em um grupo privado chamado “Professores do município de São Paulo” com 20 mil membros e em um grupo público chamado “Professores da Prefeitura de São Paulo, com 2,6 mil membros.

optou-se também por entrar em contato por e-mail com as escolas campo de estágio para o curso de Pedagogia da FEUSP.

Nesses dois caminhos, a abordagem foi a mesma: um parágrafo explicando que se tratava de um questionário para um trabalho de mestrado feito por uma professora da rede municipal e mestranda da Faculdade de Educação da USP sobre as representações docentes em relação a literatura na educação para a infância.

4.1 Construindo instrumentos para escutar os professores

O instrumento utilizado para dar voz aos professores foi um questionário online criado utilizando-se a ferramenta de formulários do Google e hospedado na conta institucional da USP da autora deste trabalho.

Elaborou-se um questionário não muito extenso, que pudesse ser respondido utilizando-se de um aparelho celular apenas. Assim, os professores poderiam responder rapidamente, sem precisar parar diante de um computador.

Em nenhum momento a palavra literatura foi citada no questionário: nem na apresentação nem nas perguntas, por saber a disputa social e acadêmica que essa palavra carrega. Assim, a palavra usada foi “histórias”, uma vez que “contação de histórias” e “leitura de histórias” aparecem nos documentos oficiais e “literatura” e “narrativas” aparecem raramente, a primeira mais voltada a uma linguagem artística e não ao fazer escolar, e a segunda voltada para a construção de identidade e/ou participação nas brincadeiras de faz de conta.

O questionário se constituiu de nove questões, iniciando-se com as que solicitam informações sobre identidade, contato e local de trabalho, de modo a traçar um perfil do professor: assim, foram solicitados nome, e-mail, diretoria regional da qual faz parte e ano em que se formou em Pedagogia.

Buscou-se ao longo das outras perguntas evidenciar-se a partilha da pesquisadora com os professores participantes quanto ao vínculo com a Rede Municipal de Educação, usando-se, por exemplo, siglas do universo da RME de São Paulo – EMEIS⁷, PEA⁸, DRE⁶, SME⁷. As

⁷ Escola Municipal de Educação Infantil. Na cidade de São Paulo, atende crianças entre 4 anos completos e 5 anos e 11 meses.

⁸ PEA: Projeto Especial de Ação é um projeto que se insere nas unidades escolares como formação continuada dirigida aos docentes daquela unidade e direcionada pela coordenação. Nas palavras da própria Secretaria Municipal de educação infantil “ são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que devem ser articulados com o Projeto Político Pedagógico, promovendo efetivamente a reflexão sobre o cotidiano vivido – que compreende a apropriação dos espaços públicos

siglas utilizadas não foram acompanhadas dos nomes a que se referem, uma vez que fazem presente no vocabulário cotidiano dos educadores dessa rede, e, portanto, também da pesquisadora.

Depois da identificação, o questionário apresentou ao entrevistado seis perguntas, sendo organizadas de modo que uma pergunta de múltipla escolha fosse seguida de uma pergunta dissertativa sem limite de caracteres, para que o professor pudesse justificar ou explicar sua resposta anterior.

Assim, a primeira pergunta desse bloco era fechada, dicotômica, com o seguinte texto: “Você considera importante contar histórias para as crianças nas EMEIs?”. O objetivo foi o de estabelecer uma primeira relação entre o entrevistado e o tema da pesquisa.

A segunda era uma pergunta aberta, de modo a permitir que o entrevistado pudesse manifestar sua posição sobre o assunto, e apresentar sua concepção de literatura na sala de aula com o mínimo de interferência. Então, a questão se restringiu a “Por quê?”.

A terceira pergunta desse bloco é fechada, de múltipla escolha, com o seguinte questionamento: “Como você seleciona as histórias que você lê ou conta para as crianças?”. Essa pergunta foi escrita de modo a abarcar histórias da tradição oral também, por isso a opção por “lê ou conta”. Aqui foram apresentadas nove opções, mais a opção “outros”, e foi possível marcar quantas opções o entrevistado quisesse. As opções dadas foram: sugestões de colegas; leitura de revistas como Nova Escola; cursos de extensão/pós; formações da própria rede (SME ou DRE); histórias do seu repertório de infância; formação na própria escola (PEA); livros enviados pela SME; repertório adquirido ao longo dos anos de docência; histórias/ livros apresentados no curso de Pedagogia; outros.

A primeira opção dessa questão foi proposta considerando-se que colegas podem ser de gerações diferentes, com formações em diferentes momentos políticos e de concepções diversas sobre a função de literatura na educação para a infância; do mesmo modo, as formações dadas pela própria rede carregam concepções do momento em que são ofertadas e os professores que estivessem há muito tempo na rede puderam ter acesso a diferentes formações em diferentes momentos e compartilhá-las com seus pares muitos anos depois.

Já a opção que trata sobre a Revista Nova Escola foi colocada aqui para representar um grupo de revistas dirigidas aos professores. Escolheu-se o nome desta em específico por ser uma revista antiga (com publicações desde 1986) e ao verificar que a página dessa revista em uma rede social tem 1.239.834 pessoas que a seguem, quantidade expressiva, já que se

internos e externos, com o objetivo de transformação das práticas educativas, compreendendo ações de natureza pedagógica e/ ou institucional.” (SÃO PAULO, 2010).

trata de uma publicação voltada para um nicho específico. Ao buscar nessa revista matérias sobre literatura para a educação infantil, e se deter sobre três delas, escritas em diferentes momentos da última década (julho de 2019, abril de 2018 e agosto de 2010), as três mantinham características parecidas, se apresentando como “guia”, “receita a ser seguida”, ou “manual”, e se valendo de argumentos de autoridade e recursos de linguagem para que o professor se convença que precisa seguir as orientações⁹.

Em relação à opção “histórias do seu repertório de infância”, a justificativa para a inserção desta pergunta no questionário está no fato de que as histórias recuperadas da própria infância refletem a permanência de repertório, o caráter cultural e, talvez, oral da tradição do narrar para a infância.

Os cursos de extensão/pós-graduação são recorrentes na vida dos professores por conta do modelo de evolução funcional presente na rede municipal de ensino de São Paulo, que estimula os professores a estar sempre fazendo esses tipos de curso em instituições diversas, e, portanto, faz com que os professores estejam em contato com as vozes de fora da SME, e portanto, possibilitam que a rede esteja dialogando com vozes externas e múltiplas. Do mesmo modo, a participação em cursos ofertados pela própria SME ou pelas diretorias regionais é estimulada pelo sistema de evolução funcional que pontua os professores pelos cursos realizados, só que esses cursos ofertados pela própria rede carregam concepções e discursos validados pela Secretaria Municipal, seus documentos e visões partidárias e políticas partilhadas pela secretaria no momento histórico em que o curso está inserido.

⁹ Foram analisadas aqui as matérias “Como escolher livros da Educação Infantil ao Fundamental 2?”, publicada em 02/07/2019, por Paula Salas; “Livros infantis que disparam boas conversas em sala de aula - Veja 15 indicações de leituras e saiba o que levar em conta na hora de escolher uma história para contar à sua turma”, de Soraia Yoshida e Lais Lemes, publicada em 18/04/2018; e “Literatura, muito prazer”, de Elisa Meirelles em 01/08/2010. Duas dessas matérias contemplam listas de livros, funcionando quase como uma propaganda para as editoras. Os títulos das três matérias mostram um enunciador parecido – um locutor enunciador que busca se aproximar da voz do leitor e assume que o professor está perdido, precisa ser guiado e apresentado a livros para trabalhar em sala de aula, uma vez que são tratados nas matérias como profissionais que não têm formação, conhecimento e competência suficientes para pesquisa, seleção e preparação dos conteúdos, nem conseguem gerir seu tempo de forma a se dedicar mais a essas tarefas (segundo a ideia de que desperdiçam seu tempo nas férias enquanto deveriam estar se atualizando profissionalmente, argumento presente na primeira matéria analisada). Os três textos foram escritos por jornalistas sem nenhum indício de especialização em educação (visto inclusive que uma das matérias é escrita por uma estagiária); no entanto, seus argumentos são endossados por vozes de professores e de uma universidade. Embora haja marcações no texto que indicam que os temas foram sugeridos por professores/leitores da revista, o modo como o professor é tratado reflete uma visão de senso comum sobre o trabalho e a formação do professor brasileiro de educação pública - já que esse é o público principal a quem a revista se dirige. Definições sobre o que é uma educação de qualidade e de como é um bom professor que trabalha literatura estão colocados, estando as instituições e funcionários da educação pública a margem desses parâmetros, sendo inclusive silenciados.

Há também o PEA, sigla de Projeto Especial de Ação, que consiste em um instrumento de trabalho elaborado pelas Unidades Educacionais que sintetiza as ações de formação de cada unidade escolar e se realiza em reunião entre um grupo de professores e um formador (normalmente o coordenador pedagógico, mas não só, podendo haver formadores convidados também) algumas vezes na semana. Embora deva estar vinculado à “implementação curricular e a articulação dos Projetos e Programas que compõem a Política Educacional da SME” (São Paulo, 2020, art. 3), ele traz concepções do formador – o coordenador pedagógico – que apesar de estar em constante formação, também reverbera múltiplas vozes que o constituem.

Outra opção dada nessa questão se refere aos livros enviados pelos programas nacionais de distribuição de livros que chegam às escolas municipais pela SME – com, com objetivo de distribuir “obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital” (BRASIL, 2017, at.1) avaliadas e compradas pelo Ministério da Educação.

A opção “repertório adquirido ao longo dos anos de docência” busca conhecer se os professores reconhecem alguma criação de cultura escolar quanto a literatura para a infância. A opção “histórias/livros apresentados no curso de Pedagogia” busca mapear quanto de influência a graduação de pedagogia tem na escolha desse repertório.

É apresentada então uma pergunta aberta com a questão: “Quais aspectos você considera na hora de selecionar uma história para contar para sua turma?”. Essa questão busca compreender como é feita essa escolha e quais critérios e referências são mobilizados para a seleção da narrativa, de modo a explicitar em seu discurso as representações que se referem qual seria a literatura adequada à escolarização para a infância.

Depois, é apresentada novamente uma pergunta dicotômica, introduzindo um novo aspecto a ser abordado: a existência ou não de hierarquia de obras a serem trabalhadas em sala de aula. A questão utilizada foi: “Você considera algumas histórias mais importantes de serem contadas em EMEIs?”.

Finalmente, o questionário apresenta um item formado de duas perguntas abertas para que o professor explicasse sua resposta anterior, de modo a explicitar quais seriam as “obras essenciais” e justificar por que as considera assim. Sob o título “Quais seriam essas histórias mais importantes? Por quê?”, esse item vem a complementar a sétima pergunta.

O décimo item pede para que o entrevistado deixe algum comentário se assim desejar.

Esse questionário inicial foi respondido por 36 professores de EMEIs da rede

municipal de São Paulo.

Os dados coletados foram analisados e categorizados, a partir das recorrências encontradas.

Após a análise e categorização dos enunciados desse primeiro questionário, outras questões emergiram. Será que esses argumentos apresentados pelos docentes entrevistados seriam compartilhados por seus pares? Quais autores ou documentos eles citariam como referência de seus discursos? A identidade étnica teria influência nas escolhas de histórias, temáticas e autores?

A partir desses questionamentos, foi construído um segundo questionário, também online, também utilizando a plataforma GOOGLE FORMS, com um caráter extrapolador do primeiro questionário, a fim de evidenciar se os enunciados proferidos pelos primeiros entrevistados eram formulações de ordem individual ou se eram discursos circulantes que constituíam de modo mais geral o saber docente e a cultura escolar da educação para a infância paulistana.

Nesse segundo questionário, para além das questões de identificação já realizadas no questionário anterior, e que permitem traçar um perfil dos professores e criar uma relação entre pesquisador e pesquisado, ainda que breve, as questões de gênero e de autodeclaração racial foram adicionadas nessa primeira parte.

A pergunta aberta que permitiu maior reflexão sobre o assunto no primeiro questionário foi mantida: por que considera importante (ou não) contar histórias. Mais duas perguntas abertas apareceram nesse segundo questionário: “quais aspectos você considera necessário observar para selecionar uma história para contar para a turma”, logo depois da pergunta sobre a importância de contar histórias e “quais documentos e autores baseiam sua prática de leitura/contação de histórias, parlendas e poemas na prática cotidiana da sala de aula com a educação infantil”, como última questão do instrumento.

Depois, ao invés de usar perguntas abertas ou dicotômicas, afirmações com escala linear de concordância foram apresentadas, usando uma escala de 0 a 5, sendo 0 – não concordo, e 5 – concordo completamente, de modo a verificar se seria possível extrapolar os enunciados registrados no primeiro questionário para além da amostra de 36 educadores, e entender se essas perspectivas apontadas pelo primeiro grupo podem ser tratadas como ideias que circulam de modo mais amplo entre o corpo docente da educação infantil paulistana.

Para tanto, foram idealizadas 22 afirmações, baseadas nos enunciados presentes nas respostas do questionário anterior e na documentação analisada. São elas:

1. Costuma contar histórias, recitar poemas e parlendas usando um livro como

portador.

2. Conta histórias, recita poemas e parlendas da tradição oral com base na própria memória.
3. A diversidade cultural é um aspecto que considera importante para a escolha de leituras e contações em sala de aula.
4. Quando lê ou conta histórias, recita poesias e parlendas, está preocupado (a) em ampliar o repertório cultural e de vocabulário das crianças.
5. Mitos, lendas, contos de fadas de diversas culturas são essenciais no repertório da educação infantil.
6. Quando lê ou conta histórias, recita poesias e parlendas, está preocupado (a) em estimular o comportamento leitor.
7. Valores e finais moralizantes são importantes em histórias para a educação infantil.
8. Adequar a temática das histórias lidas e contadas aos projetos realizados com a turma é essencial.
9. Escolhe histórias para ler/contar para as crianças com base no interesse delas.
10. Alinhar histórias lidas e contadas com o Projeto Político Pedagógico da unidade é essencial.
11. Escolhe intencional e conscientemente livros com temáticas afro-brasileiras e indígenas.
12. Escolhe intencional e conscientemente livros de histórias e poesias escritos por autores negros e indígenas.
13. Escolhe histórias, parlendas e poesias que provoquem emoções diferentes nas crianças.
14. Tem dificuldade em escolher livros e histórias para ler ou contar para as crianças por que não sabe que critérios utilizar.
15. Ouve a sugestão de colegas e indica livros, histórias, poemas e parlendas para eles.
16. Seu repertório de livros, histórias, poemas e parlendas foi constituído ao longo dos seus anos de experiência em sala de aula.
17. Sente falta de uma formação mais direcionada sobre o assunto, seja formação inicial ou continuada.
18. Escolhe livros pelo autor/ editora.
19. Observa as ilustrações ao escolher um livro.
20. Escolhe as histórias/livros a partir do acervo da escola.
21. Pesquisa histórias/livros em livrarias, bibliotecas e na internet.
22. Considera que as crianças precisam ter contato com gêneros textuais diversos.

Esse segundo questionário, também online, foi enviado por email através do endereço institucional, para todas as EMEIS da cidade de São Paulo, e foi respondido por 107 professores que estão inseridos nas EMEIs nas diferentes regiões de São Paulo.

Após a explicação de como se deu a busca por essas vozes, a construção do primeiro questionário, análise das recorrências e categorização dos enunciados e da concordância ou não desses enunciados proferidos pelo primeiro grupo por um número maior de docentes pelo segundo questionário, os capítulos a seguir se dedicam a apresentar as categorias encontradas e a explicitar o diálogo entre as enunciações dos professores, a documentação produzida a fim de orientar essa etapa de educação desde a sua criação, bem como entre as teorias que

circulam no meio acadêmico e ressoam nos documentos e nas vozes desse grupo de educadores.

4.2 Apresentação dos dados categorizados

4.2.1 Quem está falando

Como já observado, foram obtidas 36 respostas ao primeiro questionário, realizado no mês de junho de 2020, e 107 respostas ao segundo questionário, entre os meses de março e abril de 2022. Por pressuposto, todos os entrevistados atuavam, no momento em que responderam à pesquisa, na educação infantil da rede municipal de São Paulo

Responderam a primeira pesquisa professores de nove das treze diretorias regionais municipais. Como o questionário não solicitou indicação de unidade escolar a que o professor está vinculado, não é possível saber se houve maior adesão ao questionário entre os docentes das escolas cadastradas como campo de estágio na Faculdade de Educação da USP. No entanto, há uma predominância de docentes da DRE Butantã entre as respostas. Na segunda pesquisa, foi possível conseguir resposta de professores de 11 das 13

DREs da secretaria municipal de São Paulo. Nessa pesquisa, apenas professores das DREs Freguesia e Guaianases não responderam ao questionário, apesar das inúmeras tentativas.

No entanto, havia respostas no primeiro questionário de professores dessas duas diretorias regionais. Assim, somando as duas pesquisas, foram ouvidos professores de todas as diretorias regionais da Secretaria Municipal de Educação do município estudado.

Gráfico 1 – DRE onde atua (Primeiro Questionário)

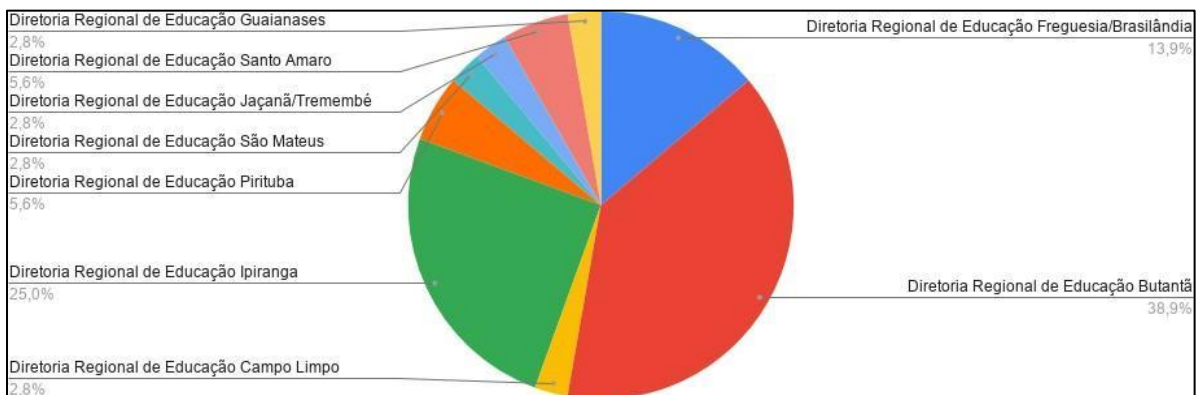
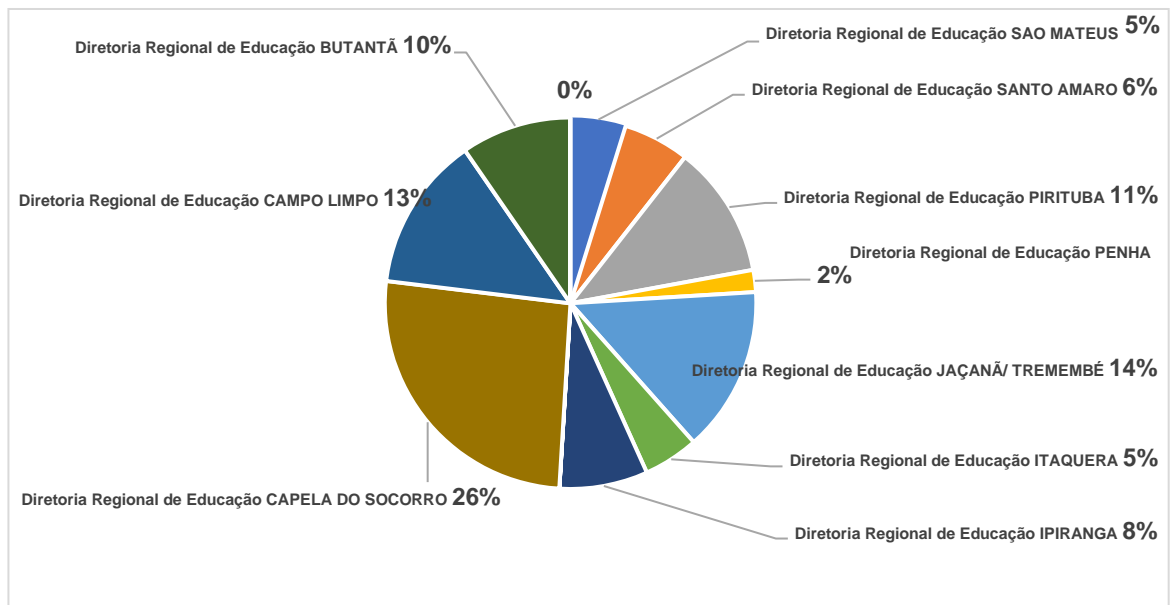


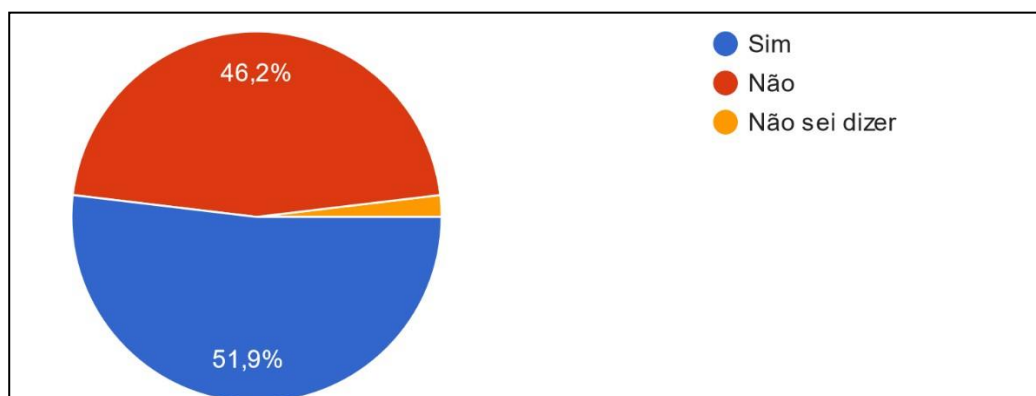
Gráfico 2 – DRE onde atua (Segundo Questionário)



Ainda de modo a compreender com quais professores estávamos dialogando, foi perguntado a eles no segundo questionário, sobre a escola ser ou não de difícil acesso. A prefeitura da cidade de São Paulo entende como escola de difícil acesso aquela unidade “localizada nas regiões periféricas do Município de São Paulo e/ou que possui menor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal” (São Paulo, 2022).

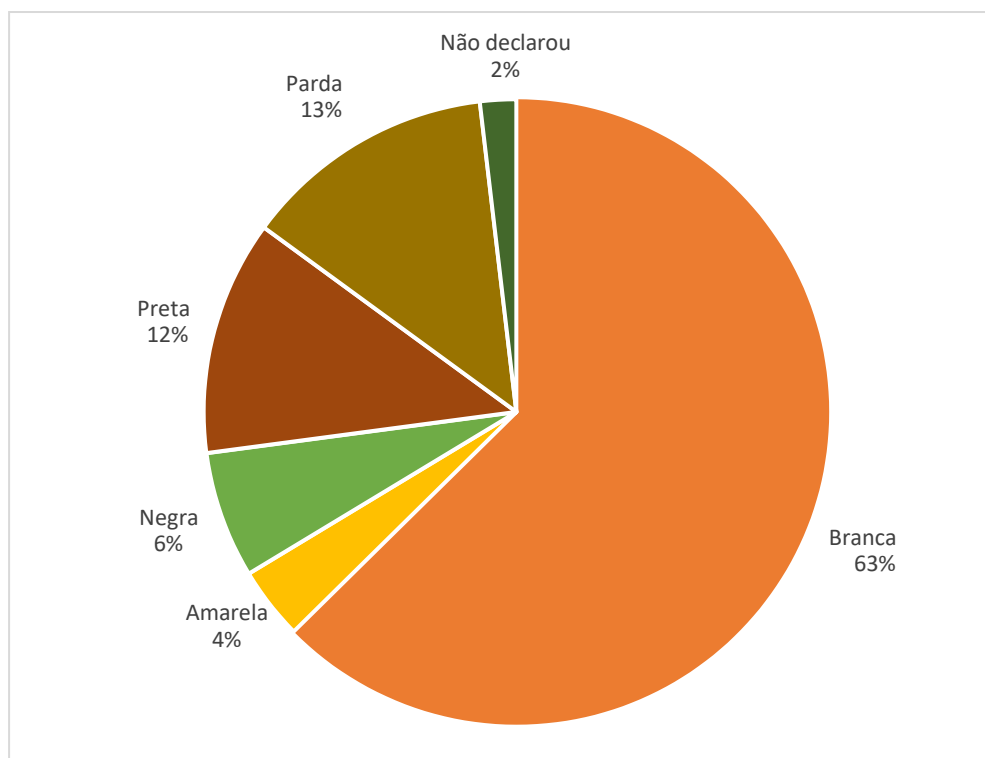
Como é possível observar no gráfico 4, 49 professores responderam que sim, estão lotados em unidades localizadas na periferia e com baixo índice de desenvolvimento humano. Então, isso demonstra que conseguimos alcançar as vozes de professores de fora do centro expandido, para além das unidades que se fazem ouvidas sempre por estarem em regiões com visibilidade.

Gráfico 3 – Sua escola se localiza em região de difícil acesso?

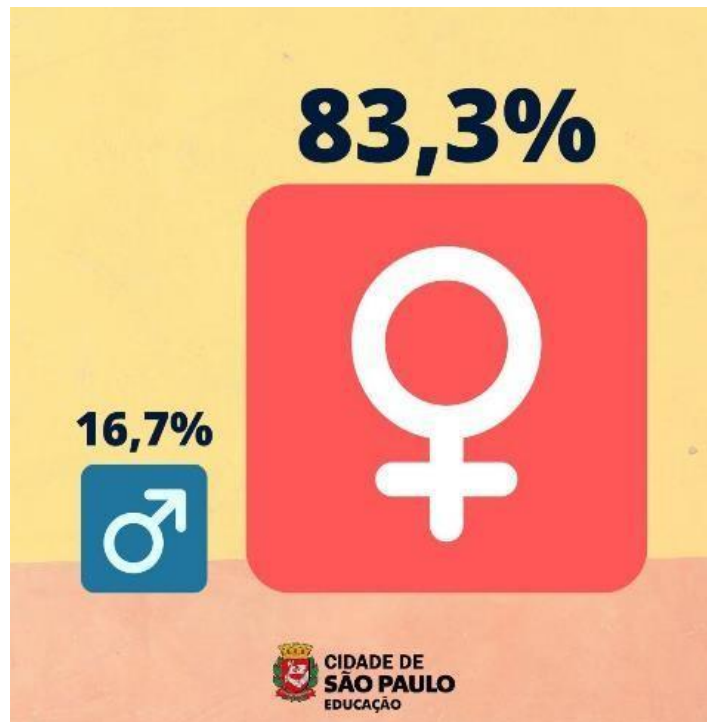


No primeiro questionário, não houve questões sobre raça/cor/etnia e nem sobre gênero. No segundo questionário, entendeu-se que se fazia necessário alguma caracterização sobre os aspectos identitários, de modo a buscar algumas intersecções entre a identidade do profissional e o modo como o docente trabalha com literatura da educação infantil. Optou-se por deixar essa pergunta aberta, sem opções, para que as pessoas pudessem se autocaracterizar com suas próprias palavras. O gráfico a seguir mostra essa caracterização dos docentes segundo suas identificações étnicas/raciais.

Gráfico 4 – Identidade (cor/raça/etnia)

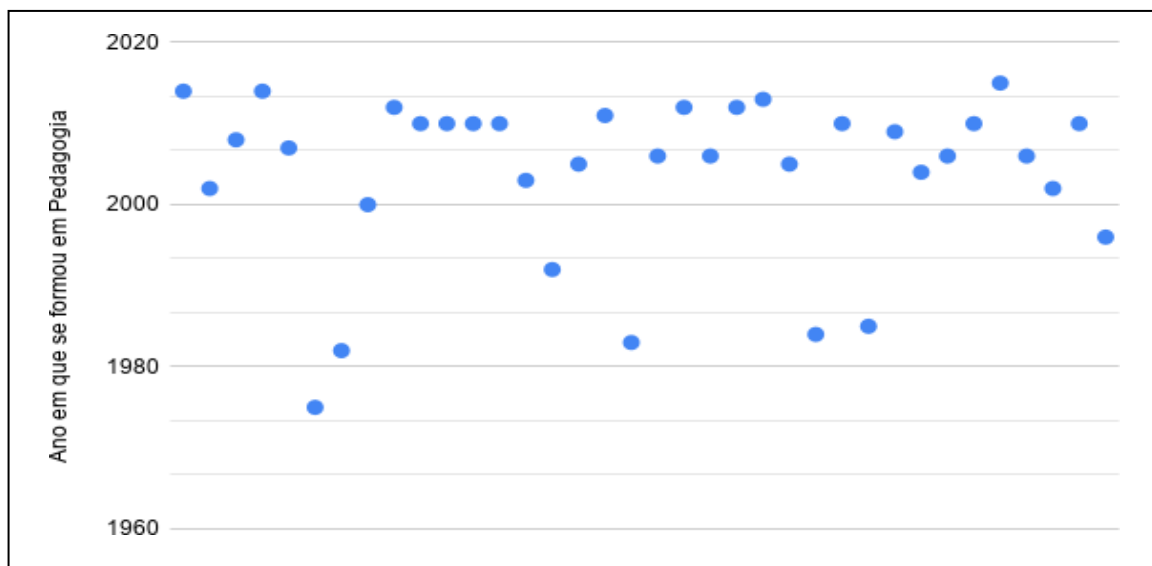


Também se entendeu necessário, nesse segundo questionário, que as pessoas se caracterizassem quanto ao gênero, pois, apesar da própria SME declarar que a maioria dos seus servidores que atuam na educação é do gênero feminino, ao publicar um gráfico em suas redes sociais (reproduzido abaixo), é sabido que existem homens na educação infantil paulistana – como se observa no Manifesto Profissionais homens na Educação Infantil do FÓRUM PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – FPEI publicado em outubro de 2019 - e, talvez, o olhar deles pudesse ser diferente para o recorte proposto nesse trabalho. No entanto, de 107 questionários, apenas 1 foi respondido por um docente que se definiu como identificado com o gênero masculino.

Gráfico 5: Trabalhadores da educação SME - SP por gênero (2020)¹⁰

No grupo de professores que respondeu ao primeiro questionário a maioria se formou em Pedagogia nos últimos 20 anos, tendo a formação mais antiga se realizado em 1975 e a mais recente em 2014.

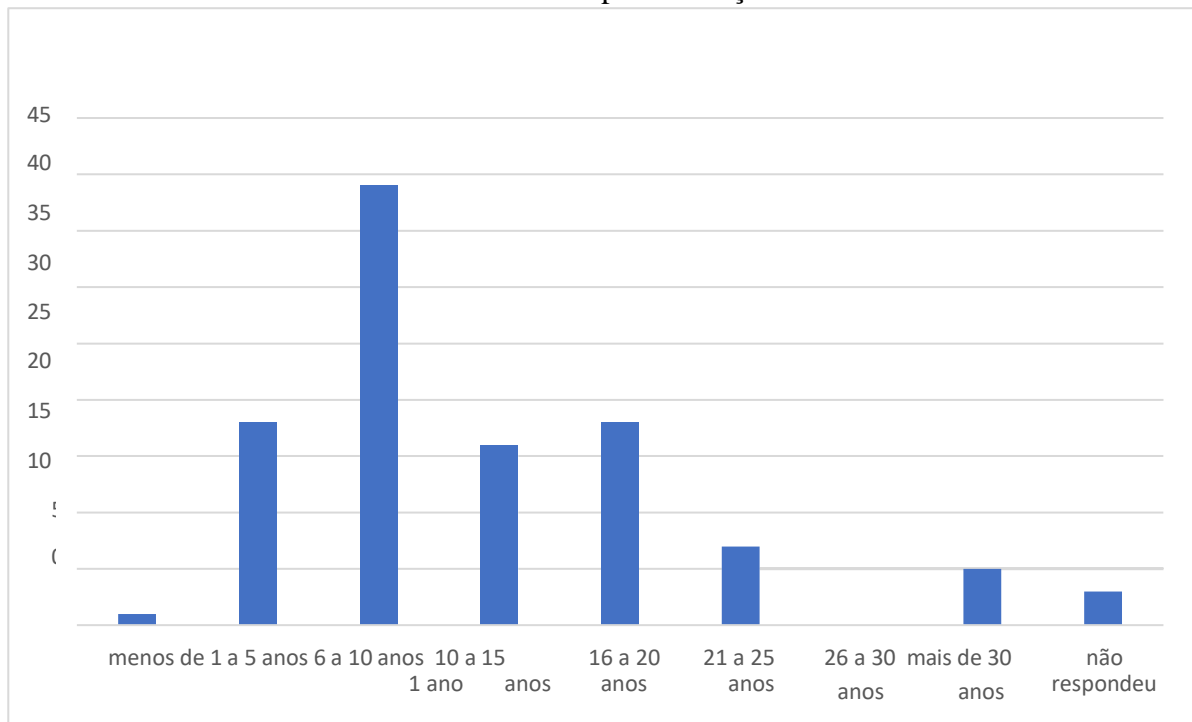
Gráfico 6– Ano de Formação em Pedagogia



¹⁰ Gráfico postado nas redes sociais da SME – SP em 8 de maio de 2020, com a legenda “Temos aproximadamente 80 mil servidores atuando na educação municipal paulistana, destes, mais de 66 mil são mulheres, enquanto 13 mil são homens, ou seja, 83,3% do número total são mulheres atuam diariamente para a população da maior metrópole da América Latina”. (retirado de <https://www.facebook.com/EducaPrefSP/photos/pb.100064672212091.-207520000../2510933622345012/?type=3>).

No segundo questionário, optou-se por perguntar tempo de atuação na educação infantil ao invés de ano de formação. Nessa pesquisa, então, 39 docentes que responderam atuam em EMEIs por um tempo de entre 6 e 10 anos; 18 atuam entre 1 e 5 anos; 16 entre 10 e 15 anos e 18 entre 15 e 20 anos.

Gráfico 7 – tempo de atuação em EMEI



Logo, os discursos analisados a seguir são respostas voluntárias de docentes à dois questionários realizados de maneira online, o primeiro em 2020 e o segundo em 2022. Foram ouvidos professores que atuam em EMEIS das 13 diretorias regionais da Secretaria Municipal de São Paulo, a sua maioria estando lotada em escola considerada de difícil acesso.

São argumentos de professoras que se declaram brancas (63%), amarelas (4%), negras, pretas ou pardas (31%). A maioria atua em EMEI entre 6 e 20 anos (questionário 2) e se formou nos últimos 20 anos (questionário 1).

4.3 A inquestionável importância de contar histórias

A importância de contar histórias aparece como algo unânime nas respostas obtidas por meio dos dois questionários).

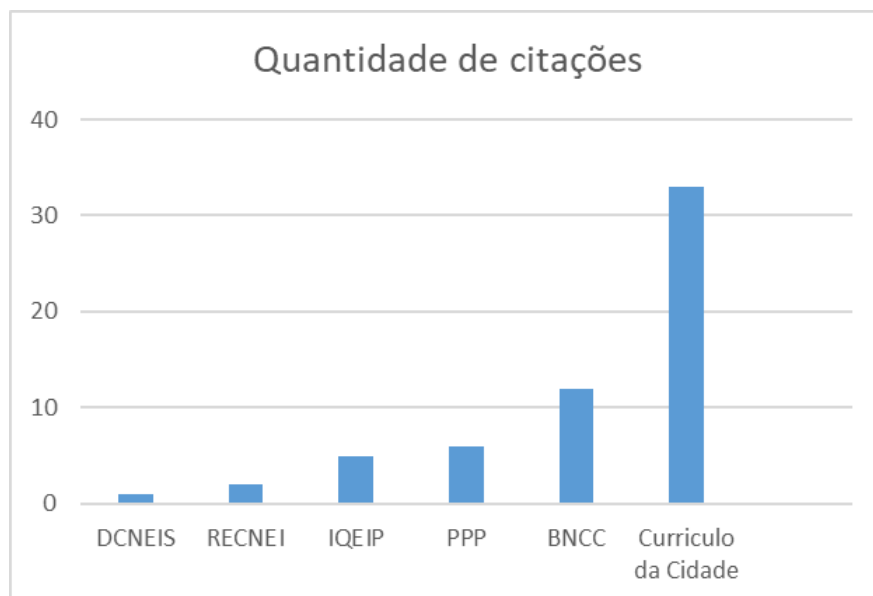
No quadro a seguir, alguns argumentos que justificam essa importância demonstram que contar histórias para as crianças constitui uma categoria de fazeres essenciais, de direitos das crianças, ação que está acima de questionamentos.

Quadro 1– Questionário 2 – contação de histórias como fazer essencial para a infância

Por ser primordial o contato com a leitura e o gosto pela leitura logo cedo.
A criança precisa ouvir histórias
Porque toda criança deve ter garantido seu direito à literatura de qualidade e à fabulação, ao faz de conta.
A leitura é muito importante .
Faz parte do desenvolvimento das múltipla linguagens e direitos de aprendizagens
Histórias é vida , discurso, imaginação, transformação.
Literatura é essencial para o desenvolvimento infantil.

Quando solicitado para que os docentes nomeassem documentos que norteavam suas práticas com a literatura, os documentos lembrados foram o Referencial Nacional para Educação Infantil, RCNEI; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (DCNEI); os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil para a Infância Paulistana (IQEIP); o Projeto Político Pedagógico (PPP), — um documento interno de cada escola, construído coletivamente —; a legislação corrente: atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e, com maior incidência, como é possível observar no gráfico a seguir, o Currículo da cidade: Educação Infantil. As duas publicações mais citadas são também as mais recentes.

Gráfico 8: documentos citados pelos professores



Todos os documentos citados pelos docentes foram publicados depois da Lei de Diretrizes e Bases como mostrado no capítulo sobre a construção da educação para a infância

paulistana, ou seja, todos foram construídos a partir dos mesmos referenciais de infância, de educação infantil, ainda que em momentos políticos distintos.

E todos eles, ainda que de forma breve ou superficial, tratam em algum momento sobre a literatura para essa etapa escolar, como já mostrado no capítulo citado.

Os professores se referiram a três documentos de âmbito nacional (DCNEI, RCNEI e BNCC), dois documentos municipais (IQIP e Currículo da Cidade) e um documento interno de cada unidade escolar – o PPP.

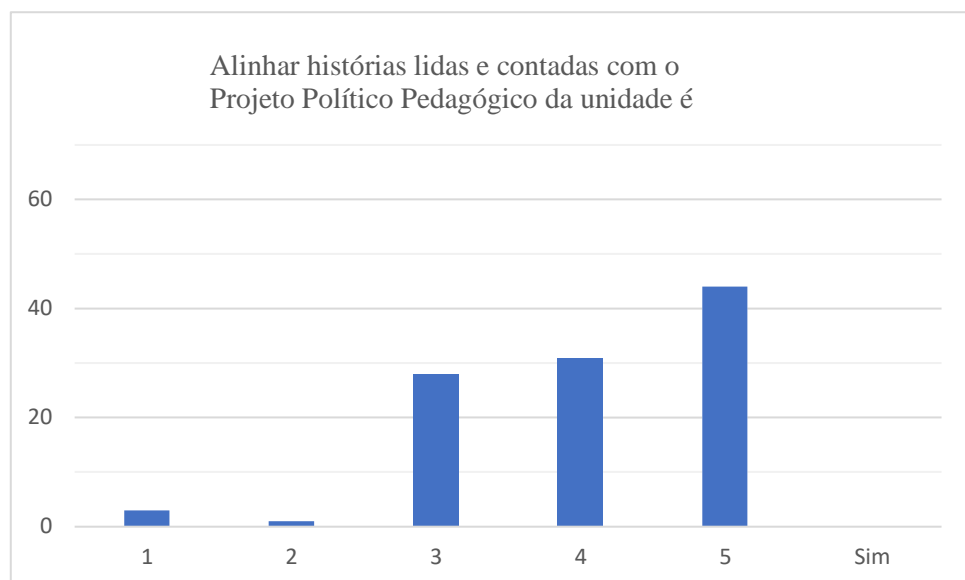
O Projeto Político Pedagógico já aparecia numa argumentação do primeiro questionário, como ressaltado no quadro a seguir:

Quadro 2 – Questionário 1 – Literatura alinhada ao PPP

A história que desperte o interesse da criança e que seja adequada ao PPP da UE
--

Por conta disso, a questão para que os professores concordassem ou não com o enunciado sobre o alinhamento da literatura apresentada com projeto da unidade escolar – Projeto Político Pedagógico (PPP) foi colocada no segundo questionário, e, como apresentado no gráfico, a maioria dos professores considera relevante que haja alinhamento entre a literatura utilizada com o grupo e o documento construído pela unidade.

Gráfico 9: nível de concordância em relação ao alinhamento da literatura apresentada à turma e o PPP



4.4 Pesquisadores citados pelos docentes

Foi sugerido aos docentes que nomeassem, além dos documentos que consideram referência, autores que ressoavam em suas práticas com literatura na educação para a infância. Foram citados autores/pensadores da educação (Paulo Freire, Dewey, da educação infantil (Focchi, Mallaguzzi, Montessori, Maria Carmem Barbosa, Suely Amaral Mello, Mônica Appezzato Pinazza) teóricos da psicologia que transitam na educação (Vigotski, Wallon e Piaget) educação , autores / pesquisadores que pesquisam sobre a literatura infantil (Nelly Novaes Coelho e Regina Zilberman) e autores/pesquisadores que tratam da alfabetização (Claudemir Belintane, Ana Teberosky e Emilia Ferreiro), sendo Emilia Ferreiro a mais apontada, aparecendo nas respostas de três professores.

Tabela 1: autores/pesquisadores citados pelos professores

Autor	Quantidade de citações
Emilia Ferreiro	3
Magda Soares	2
Jean Piaget	2
Lev Vigotski	2
Ana Teberosky	2
Paulo Focchi	2
John Dewey	2
Loris Malaguzzi	2
Claudemir Belintane	1
Mônica Appezzato Pinazza	1
Maria Carmem Barbosa	1
Suely Amaral Mello	1
Henri Wallon	1
Paulo Freire	1
Maria Montessori	1
Nelly Novaes Coelho	1
Regina Zilberman	1

Os documentos e autores citados pelos docentes se refletem nos discursos construídos por eles para as argumentações categorizadas a seguir. Os diálogos entre os argumentos categorizados e enunciados que compõem a memória histórica sobre o tema serão apresentados mais à frente, no capítulo denominado “As vozes que ressoam nos enunciados”.

4.5 Os motivos para o trabalho com a literatura na educação infantil

Esta seção apresenta o trabalho de categorização dos enunciados dos docentes que se referem aos motivos do trabalho com a literatura na educação para a infância paulistana.

Esses motivos podem ser agrupados em três categorias: literatura a serviço do aprendizado do código e da habilidade de leitura; literatura a serviço de aprendizagens sobre si e sobre o mundo; e literatura como arte, que serão esmiuçadas a seguir

4.5.1 Categoria 1: literatura a serviço da aprendizagem do código e habilidade de leitura

Nos enunciados das respostas abertas do primeiro questionário foi possível notar como a relação entre o aprendizado do código escrito e a aquisição da habilidade de leitura esteve bastante presente na justificativa para o trabalho com a literatura. No entanto, pode-se observar quatro grandes grupos dentro dessa categoria, ou seja, embora todos os enunciados pensem o trabalho com a literatura para um fim bastante parecido, dialogam com perspectivas teóricas, entendimentos sobre o processo de aprendizagem e documentação de momentos históricos diferentes. Assim, a categoria “literatura a serviço da aprendizagem do código e habilidade de leitura” se apresentará subdividida em quatro aspectos: hábito e prazer de leitura comportamento leitor, a pré-alfabetização e, por último, a literatura como contato da criança com diversos gêneros textuais (aqui chamado de “a literatura e a questão de gênero”).

A relação entre leitura e gosto, hábito e prazer apareceu com certa frequência no primeiro questionário, como resposta à pergunta aberta sobre o porquê consideravam a leitura/contação de histórias importante na educação para a infância e se repetiu no segundo questionário, também em pergunta aberta com enunciados que se referiam ao trabalho de contação de histórias, récita de parlenda e poemas para a aquisição das crianças pelo gosto pela leitura, para que a criança estabelecesse com a leitura uma relação de prazer, como exemplificam as quatro respostas selecionadas abaixo¹¹

¹¹ Os quadros completos com todas as respostas ao questionário 1 e 2 que compõem essa categoria podem ser consultados nos anexos desta dissertação.

Quadro 3: Justificativa: literatura e gosto/prazer

Para criança estabelecer o hábito e o prazer em ler
Porque favorece seu aprimoramento nas linguagens, além de promover o encantamento e amor pela leitura.
Para formação de leitores, deleite , imaginação, criatividade, prazer e socialização.
Para desenvolver o gosto pela leitura

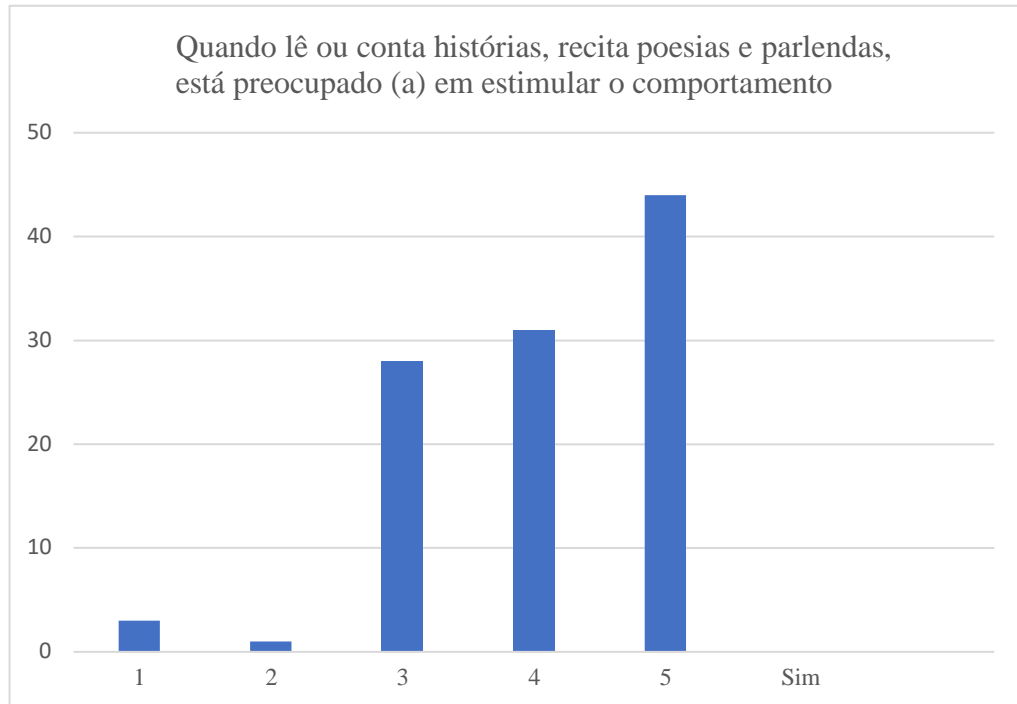
O conceito de “comportamento leitor” também pôde ser observado com frequência nos argumentos dos docentes como justificativa à importância da leitura/contação de histórias nos dois questionários, como exemplifica a resposta de um docente, reproduzida a seguir.

Quadro 4: Justificativa literatura para desenvolver comportamento leitor

Apropriação do comportamento leitor , concentração, fruição, criatividade...

Como já havia aparecido em muitos discursos no primeiro questionário, o segundo questionário trouxe essa afirmação para que os professores sinalizassem os níveis de concordância com ela, de modo verificar se o enunciado encontrado no primeiro questionário com recorrência é um enunciado como que circula se se insere como parte da cultura escolar da infância paulistana. A maioria afirmou que sempre se preocupava em desenvolver esse tipo de comportamento nos momentos de contação de histórias/ recitar poemas e parlendas, como pode ser observado no gráfico a seguir:

Gráfico 10 – Questionário 2 nível de concordância: literatura para estimular comportamento leitor



O segundo grupo de enunciados que justifica a literatura em escola de crianças pequenas e se relaciona com a aprendizagem do código e aquisição de habilidade de leitura versa sobre a literatura como ferramenta de alfabetização/ letramento, como algumas respostas a seguir exemplificam:

Quadro 5 - Justificativa–Literatura e a alfabetização/letramento

E também, as crianças tem acesso as estruturas narrativas, **para auxiliar na esquematização para uma futura alfabetização.**

estimulamos sua imaginação, **elas entram em contato com as letras, assim vão se familiarizando com elas;** ampliam seu vocabulário e repertório;

desenvolvem sua concentração e aprendem conteúdos novos.

Estimula criatividade, amplia vocabulário, trabalha com emoções, facilita planejamento de sequências didáticas/projetos, **possibilita trabalho com letramento de forma lúdica.**

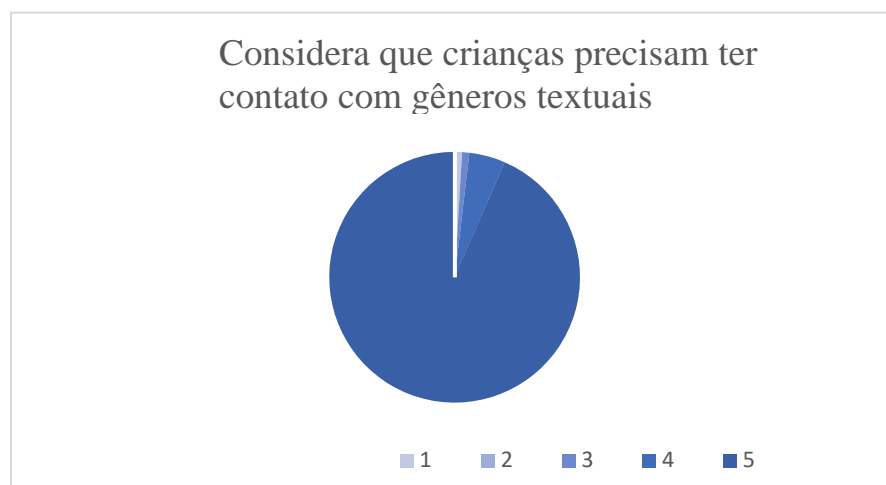
A diversidade de gêneros textuais e de portadores de texto também intitula um grupo de enunciados presente na argumentação dos professores que trata a literatura como instrumento para aprendizado do código e da habilidade de leitura. Enunciações como o exemplo a seguir se fizeram presentes na argumentação quanto à escolha de livros do primeiro questionário, como mostra o exemplo a seguir, no entanto está categorizado como os motivos, por que se entendeu que essa escolha se enquadre como um motivo de trabalho com a literatura:

Quadro 6: Questionário 1 - diversidade de gêneros textuais e portadores de texto.

Qualidade das ilustrações e do texto. Sugestões das crianças. **Variedade** de temas e **gêneros**. Em alguns momentos pertinência ao assunto que está sendo trabalhado.

Por estar presente nos discursos do primeiro questionário e direcionar à interpretação que foi explicada acima, essa categoria foi inserida no segundo questionário como afirmação, para que os professores que o responderam demonstrassem sua concordância com as ideias apresentadas pelo primeiro grupo. A concordância com a afirmação de que as crianças devem ter contato com diversos gêneros textuais foi quase unânime, como mostrado no gráfico abaixo.

Gráfico 11: Questionário 2: nível de concordância com a afirmação – contato com gêneros textuais diversos



4.5.2 Categoria 2: literatura a serviço de aprendizagens sobre si e sobre o mundo

A segunda categoria, “literatura a serviço de aprendizagens sobre si e sobre o mundo” aborda a literatura como ferramenta de mediação da criança com o conhecimento. Essa categoria aparece subdividida em cinco eixos: literatura no trabalho com projetos e temas de interesse das crianças; literatura como ferramenta de aquisição de habilidades cognitivas e emocionais; literatura como lugar da imaginação, fantasia e criatividade; e por último, a literatura como meio de ampliação de repertório.

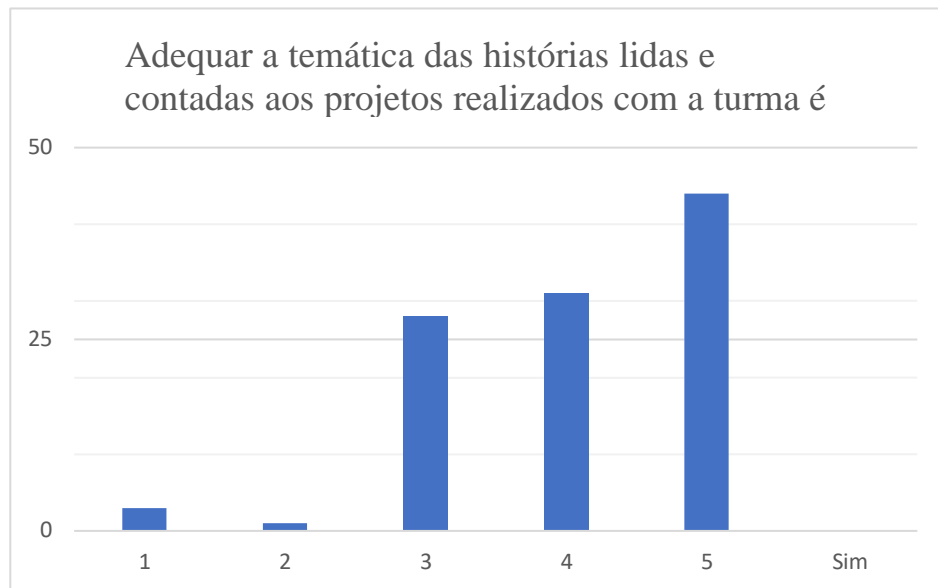
No primeiro questionário os professores referiram os aspectos que os levam a escolher determinado livro, e assim como nas outras questões, vozes e concepções se mesclaram em suas respostas. Apesar disso, podemos perceber alguns aspectos que estruturam essas escolhas: o tema/assunto/ enredo parece ser o mais importante fim do trabalho com literatura, especialmente esse tema tiver relação com o que está sendo abordado (projeto) na turma, como aparecem nos discursos exemplificados nos quadros a seguir.

Quadro 7: Justificativa: literatura para atingir determinado tema/assunto.

Se está adequado a faixa etária deles, se há contexto com o projeto e necessidades da turma.
Geralmente têm a ver com os temas dos projetos realizados.
A partir de uma situação de interesse ou em discussão pelo grupo na Escola e ou pela sociedade.
A forma como a temática é abordada pelo livro, ilustração, diálogo com os projetos desenvolvidos pela turma e pelo coletivo da escola

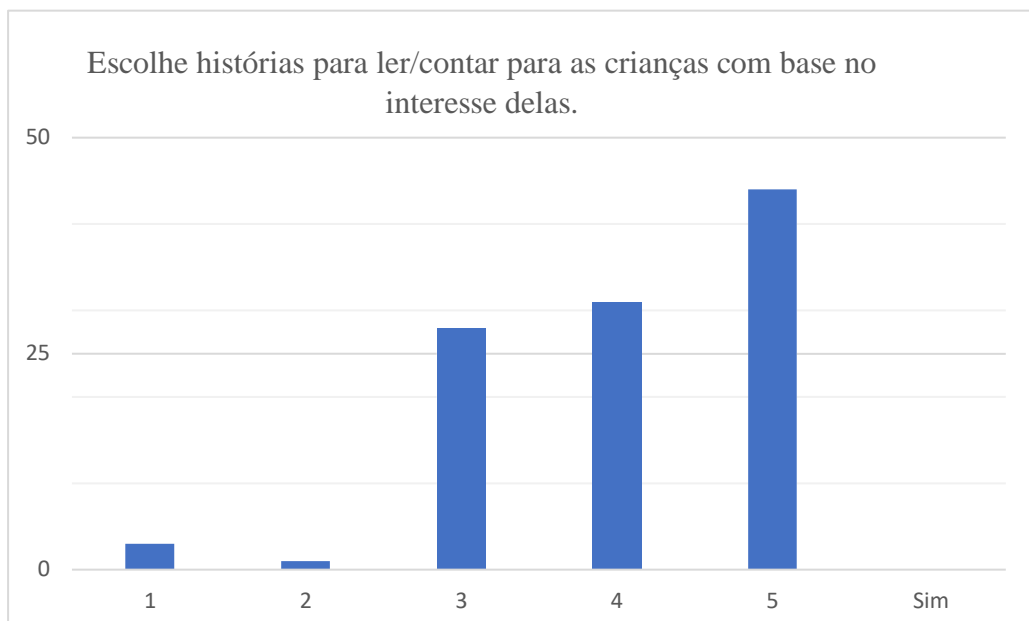
Ao serem questionados diretamente sobre a necessidade de adequação à literatura apresentada ao grupo aos projetos realizados no questionário 2, de modo a avaliar a possibilidade de entender enunciado recorrente na argumentação das respostas abertas do questionário 1 como enunciado recorrente, a maioria concordou com a afirmação, como mostra o gráfico que segue.

Gráfico 12: Questionário 2: nível de concordância com a afirmação: temática da literatura adequada aos projetos



Juntamente com o discurso relativo à adequação da literatura aos projetos, aparece nos argumentos dos professores a informação de que a escolha é realizada a partir do interesse das crianças. Ao serem indagados diretamente, o nível de concordância dos docentes com essa perspectiva também se mostrou muito relevante, como apresentado no próximo gráfico.

Gráfico 13: Questionário 2 - nível de concordância com a afirmação escolha com base no interesse das crianças



Ainda sobre narrativas, parlendas e poesias utilizadas de modo a atingir aprendizados sobre si e sobre o mundo, enunciados que vinculam a importância do trabalho com literatura e

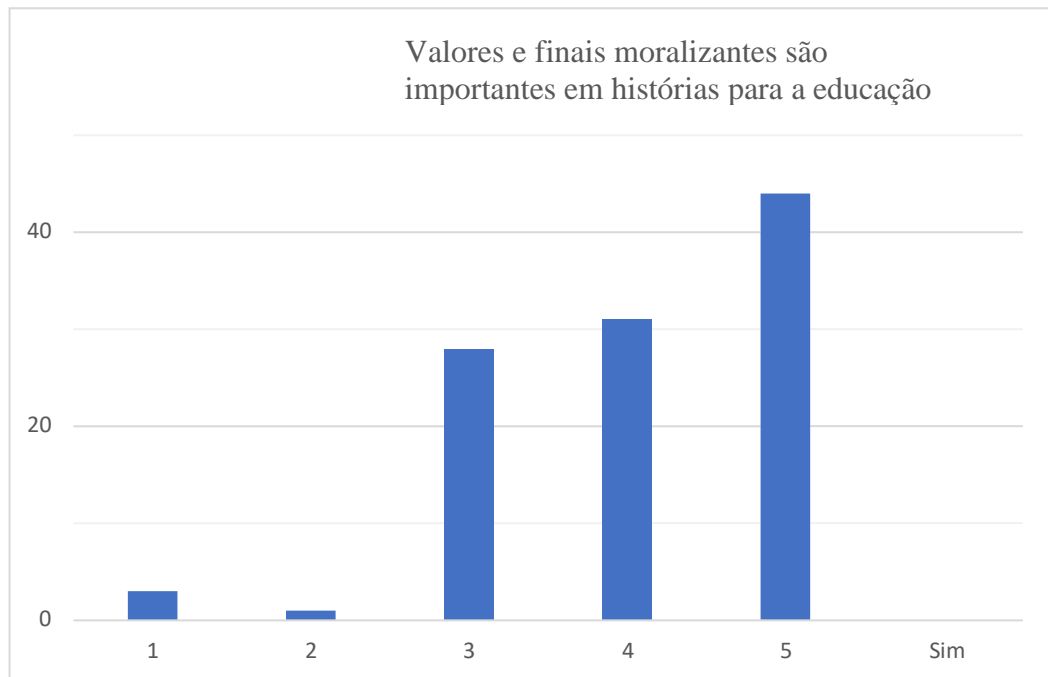
aprendizados relacionados a “moral” ou “valor” que a história apresente, há citações diretas (quadro 14) quanto a literatura vinculada ao ensino de valores através da moral da história, mas a categoria aparece também nos argumentos das respostas abertas dos dois questionários pelo uso das palavras “mensagem”, “ensinamento” nos enunciados formulados pelos professores entrevistados, como exemplificam os enunciados destacados a seguir

Quadro 8: Justificativa - literatura como instrumento de ensinamentos, de valores moral.

Por muitos motivos... Contato com bons textos literários, aprendizagem sobre desenvolvimento das histórias, escuta, aprender sobre valores e ética, sem precisar ouvir sermões sobre... RS
História. Gosto que tenha algo a ensinar
Assunto, adequação, qualidade texto, ilustrações, autor, temática, moral da história
Tema/assunto, autor, mensagem , texto/escrita/linguagem, faixa etária
As que promovem o respeito pelo outro e pelo meio ambiente.
Histórias que ensinem coisas como caráter e valores para as crianças (como amor, solidariedade, amizade...)
Histórias sobre formação de valores como as fábulas

Ao perguntar diretamente sobre a importância dos valores na educação infantil, no questionário 2, a maioria concordou que esse é um fator relevante para a literatura infantil nas escolas.

Gráfico 14: Questionário 2 - nível de concordância com a afirmação— valores e finais moralizantes na literatura infantil



Aspectos cognitivos e emocionais

O trabalho com literatura apareceu ligado ao aprendizado de aspectos psicológicos (afetivo emocional e cognitivos) e aspectos sociológicos (socialização e conhecimento do ambiente) com recorrência nas argumentações dos docentes como exemplificam as respostas destacadas que compõem os quadros 9 e 10 e gráfico 15 a seguir.

Quadro 9: Justificativa: literatura para desenvolvimento de habilidades/competências e aprendizados.

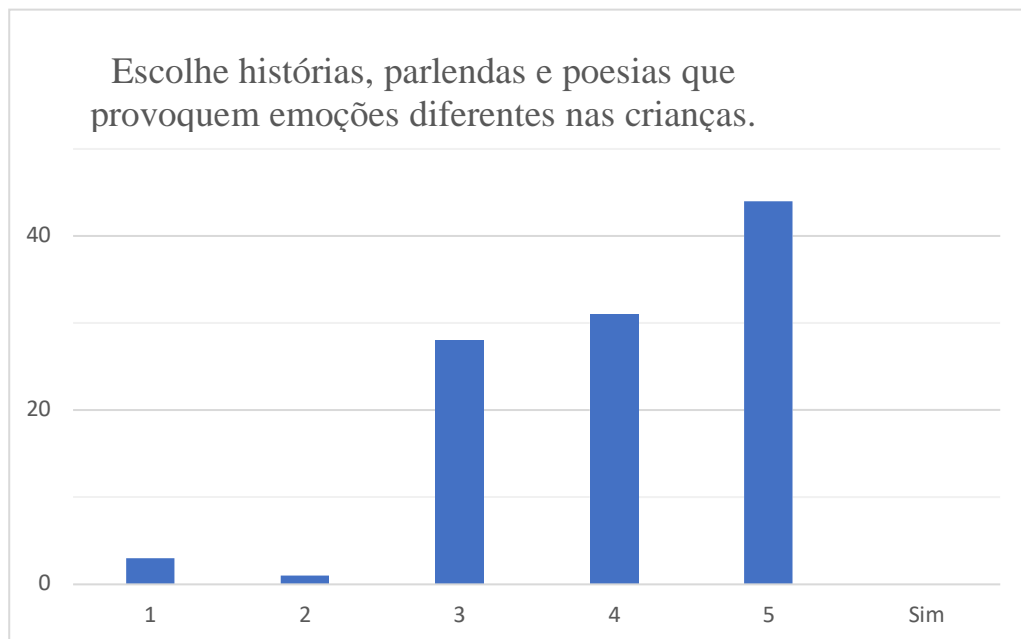
A literatura é muito importante para o desenvolvimento da criança em todos os aspectos e contribui na linguagem oral, comportamento leitor, **cognitivo**, sociabilidade, resolução de conflitos, visão de mundo, imaginação, faz de conta, etc.

Através das histórias o aluno abre sua imaginação para o “ensejo” de diálogos e opiniões, coragem de expor suas vontades e suas ideias, atitudes onde suas experiências vividas irão dar suporte a sua vontade de **aprender**, de descobrir, compartilhar, crescer com segurança e conseqüentemente ao seu **desenvolvimento educacional**.

Quadro 10: Justificativa: – literatura para desenvolvimento de aspectos socioemocionais.

<p>A fantasia presente nos livros literários é fundamental pra constituição psíquica do bebê e da criança, precisamos da fantasia para sobreviver, se não ficamos intoxicados pelo excesso do real, além da questão da linguagem, a criança desenvolve sua linguagem também através de ouvir histórias contadas em livros, além também da questão do afeto e da troca entre adulto e criança no momento da leitura.</p>
<p>Por trabalhar com várias habilidades, conhecimentos e por contribuir para a formação de um indivíduo independente, emancipado e de ajudar na construção de sua personalidade.</p>
<p>Oportuniza repertório de histórias, promove a fantasia, abre a possibilidade de viajar em mundos diferentes, trabalha a emoção e a sensibilidade e auxilia no repertório de vocabulários e linguagem.</p>
<p>A leitura traz inúmeros benefícios, alguns que vejo em relação à educação infantil: desenvolver a linguagem, despertar o prazer da leitura, aumentar o repertório e estimular a imaginação e criatividade. É também um momento que possibilita debater importantes aspectos do dia-a-dia das crianças, auxiliando elas a resolverem alguns conflitos, principalmente emocionais.</p>
<p>Porque acredito que a literatura é importante para a construção linguística, psíquica, social e emocional da criança.</p>

Gráfico 15: Questionário 2: nível de concordância com a afirmação– literatura e emoções



Ainda na categoria literatura como aprendizagem sobre si e sobre o mundo, vinte e sete docentes argumentaram com relação à função da literatura, no questionário 1, se utilizando de palavras que remetessem a “imaginação/fantasia/criatividade” nos enunciados, como exemplifica o enunciado no quadro 11.

Quadro 11: Justificativa: Literatura como espaço da fantasia, criatividade, imaginação

Para despertar a criatividade e a imaginação das crianças.

Essa categoria também foi bastante recorrente na argumentação da resposta aberta do questionário 2 sobre a justificativa da importância da literatura, sendo uma categoria citada trinta e sete vezes, com exemplos muito similares aos vistos no quadro anterior¹⁵. Outro agrupamento perceptível, ainda nos enunciados que compõem essa categoria sobre literatura como aprendizagem de si e do mundo, se deu a partir do uso da expressão “ampliação de repertório” utilizada nos argumentos de oito professores no questionário 1, e citada por quatorze professores na resposta aberta do questionário 2, com exemplos como o que o quadro a seguir traz. A palavra repertório aparece repetidas vezes de maneira ampla, sem qualquer complemento, nesses discursos. Em outros, aparece ligada a palavras como a cultura, histórias, vocabulário e visão de mundo.

Quadro 12: Questionário 1 - literatura para ampliação do repertório

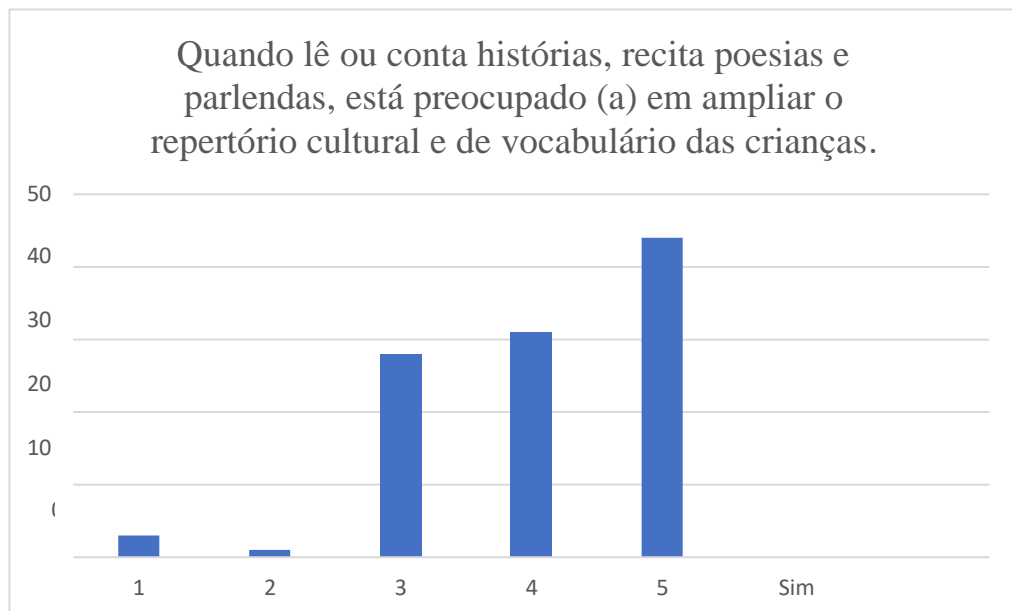
estimulamos sua imaginação, elas entram em contato com as letras, assim vão se familiarizando com elas; **ampliam seu vocabulário e repertório**; desenvolvem sua concentração e aprendem conteúdos novos.

Através da literatura infantil, **as crianças aumentam o repertório de histórias**, estético e visão de mundo, desenvolvem a escuta, ampliam o contato com o mundo letrado, entre outras habilidades e competências

Para desenvolver a imaginação, comportamento leitor, gosto pela leitura, **ampliação de repertório**.

No segundo questionário, foi perguntado diretamente aos professores se eles concordavam que a ampliação de repertório cultural e de vocabulário era uma preocupação no momento de contação de histórias, de modo a compreender os enunciados apresentados no primeiro questionário, tendo apenas quadro docentes discordando da afirmação, como pode ser observado no gráfico que segue:

Gráfico 16: Questionário 2 - nível de concordância com a afirmação - preocupação com o repertório



4.5.3 Categoria 3 - Literatura como experiência estética

A terceira categoria em que se enquadram os enunciados que informam os motivos dos professores para o trabalho com o literário na educação infantil referenciam a literatura como arte, como experiência estética.

Essa dimensão estética aparece em três enunciados do segundo questionário e em um do primeiro questionário como justificativa à importância da literatura na educação para a infância paulistana, exemplifica as respostas que segue.

Quadro 13: Justificativa Literatura como experiência estética

Desenvolve a imaginação, o senso estético e literário , aquisição de repertório de vocabulário e de cultura, contribuí para a formação leitora e escritora
Especialmente o estético (a escolha das palavras pelo autor, ilustrações, etc.) e, algumas vezes, de acordo com as temáticas que estou trabalhando em sala (mas fujo daqueles que têm como mero propósito o "ensinar" ou dar alguma "lição de moral"). Tenho cuidado sempre com a diversidade das personagens, selecionando livros com mulheres ou meninas fortes, negros, indígenas, entre outros.

4.6 A constituição do acervo

No que se refere às histórias a serem contadas às crianças, como mostra o gráfico abaixo, as escolhas são feitas em função da própria experiência, dos livros enviados pela SME (ou seja, a biblioteca mais acessível) e da indicação dos colegas, mostram as respostas mais frequentes. Isso indica uma possível preponderância da cultura escolar como influência para a escolha. Em seguida, aparece a formação na própria escola, realizada entre os pares e a coordenação. Esse talvez seja mais um indício de que a cultura escolar seja mais determinante que as formações na hora de escolher o que ler às crianças, sejam elas formações iniciais, de pós-graduação ou cursos da própria SME.

Essa forte relação entre a própria experiência e seus pares nos permitiu pensar sobre a troca intergeracional de influências e concepções, o que fortalece a ideia de uma cultura própria do contexto escolar.

Gráfico 17: questionário 1 – Como seleciona as histórias?

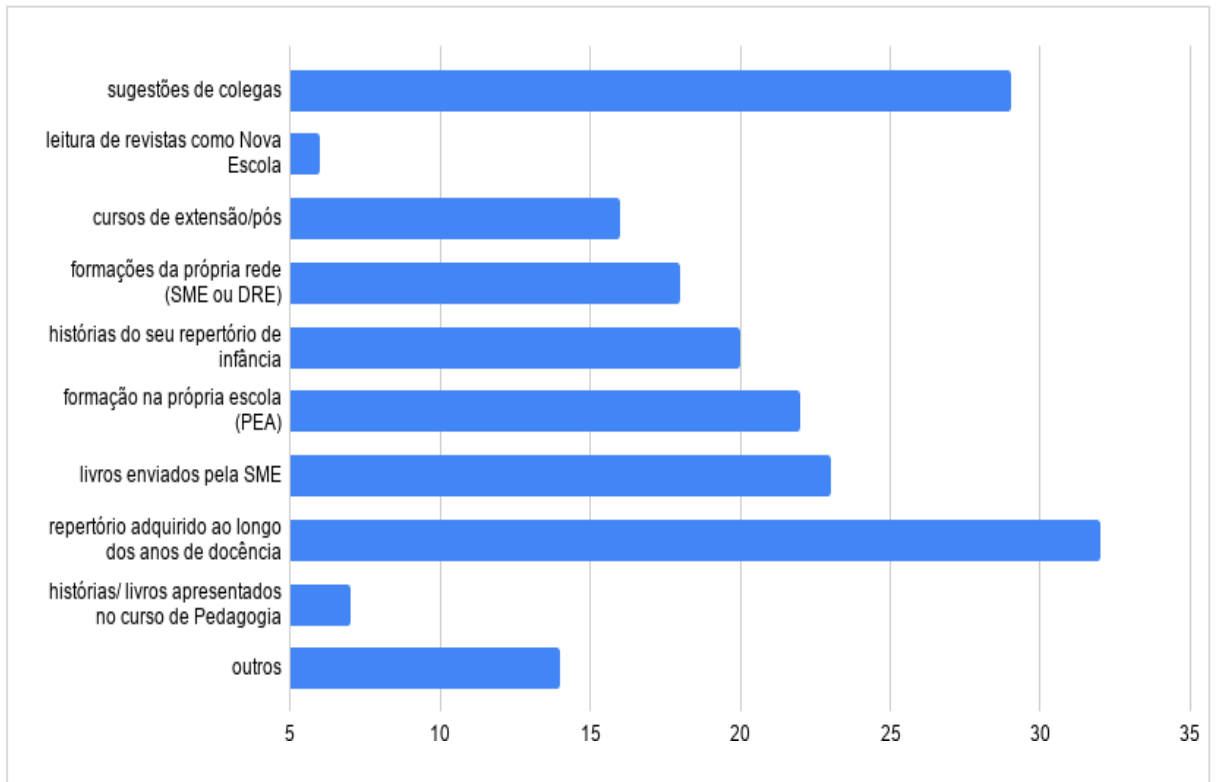


Gráfico 18: Questionário 2 nível de concordância com a afirmação em relação sobre o acervo de histórias/parlendas/poesias de memória individual

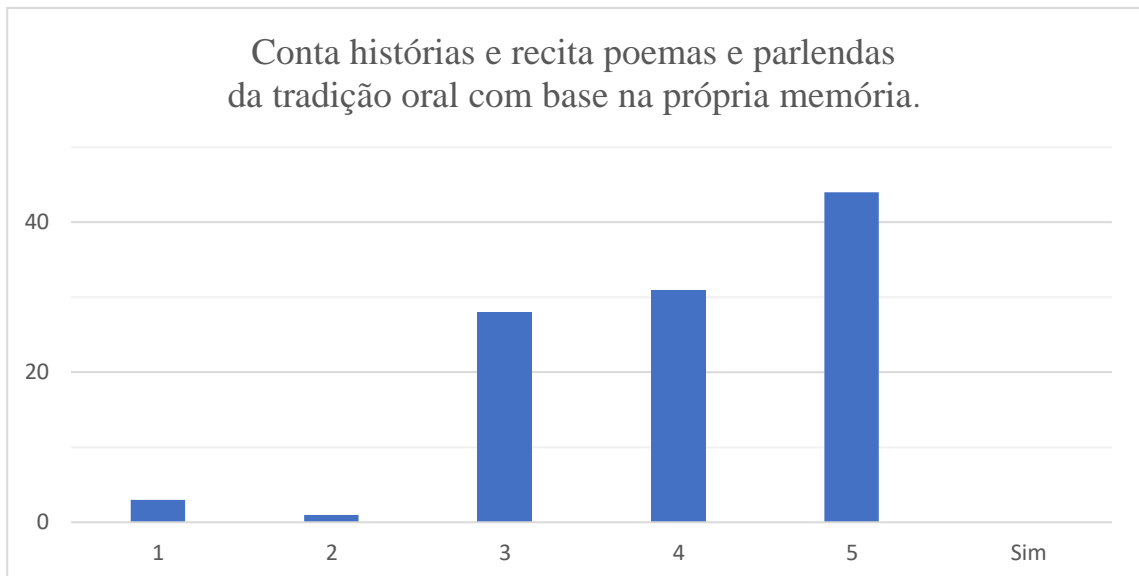
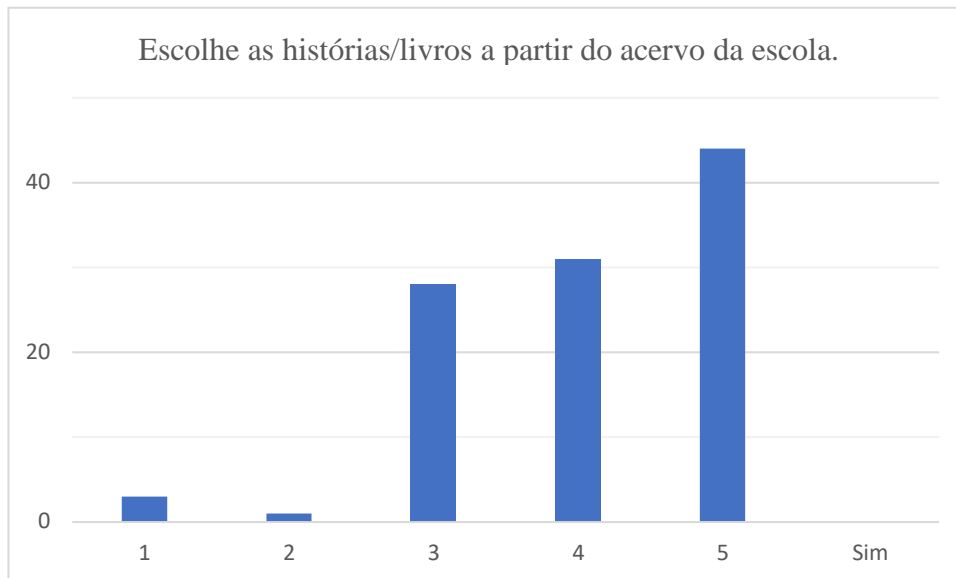


Gráfico 19: Questionário 2 - nível de concordância com a afirmação sobre escolha de livros no acervo da escola



Como mostrava o gráfico do questionário 1 e mostram os gráficos a seguir do questionário 2, o acervo escolar não é o único acervo ao qual os docentes recorrem. Como apontado por eles no questionário 1 (gráfico 17), e reafirmado com altos níveis de concordância (gráficos 20 e 21), os professores recorrem a acervos de bibliotecas municipais, à internet e ao longo da carreira vão adquirindo livros e compoendo acervos pessoais que dispõem às suas turmas.

Gráfico 20: Questionário 2 - nível de concordância com a afirmação: pesquisa livros em outros acervos

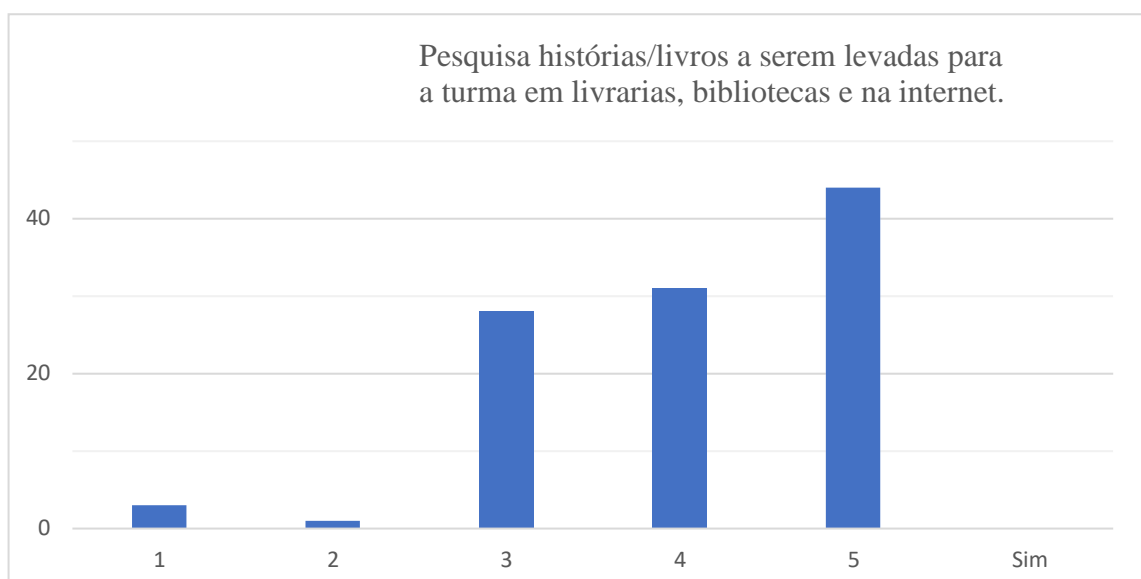


Gráfico 21: Questionário 2 – Nível de concordância com a afirmação – acervo constituído ao longo do tempo

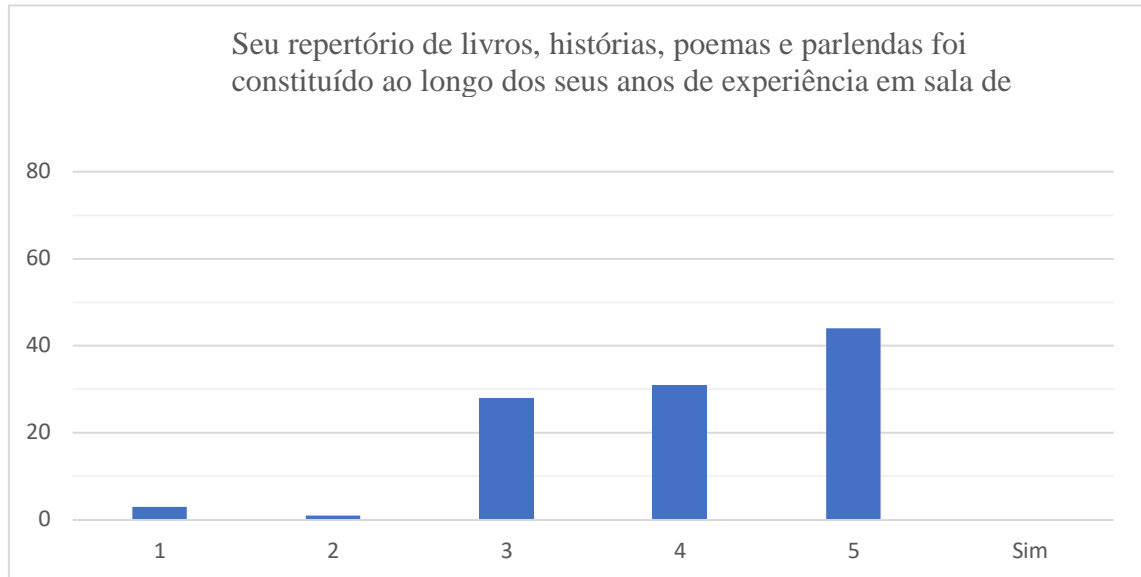
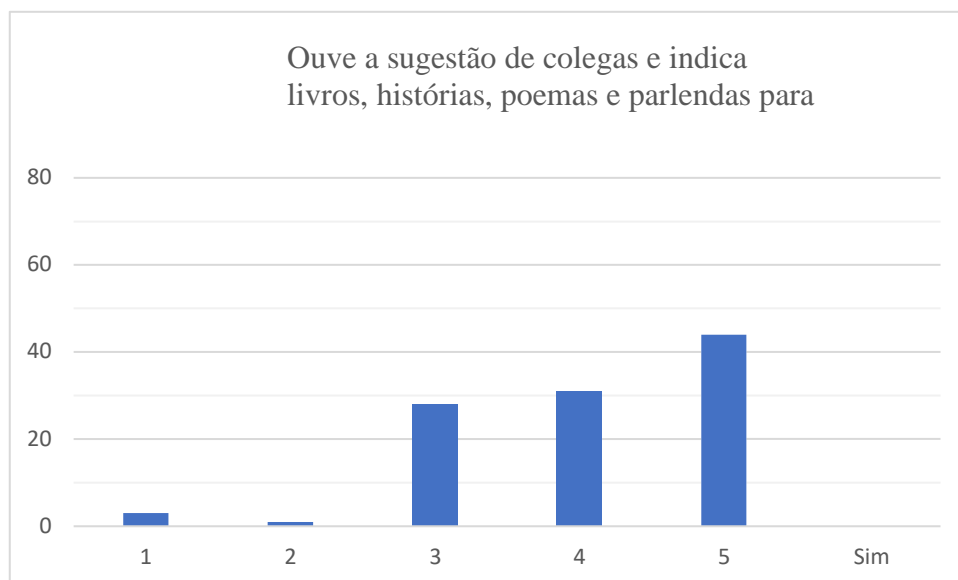


Gráfico 22: Questionário 2 - nível de concordância com a afirmação de escolha a partir de interação com os colegas



4.6.1 A literatura como promotora de representatividade de identidade étnica/cultural

Nos enunciados de quatorze docentes, quando questionados sobre os aspectos que consideravam na hora de selecionar uma história para contar para a turma, no primeiro questionário, mencionam as questões identitárias étnicas e de representatividade, como exemplificam as respostas apresentadas no quadro 14.

No segundo questionário, um docente utiliza a mesma categoria para justificar a importância da literatura na educação para a infância. Embora essa resposta seja um argumento de motivação, é também possível entender como uma categoria de escolha, pois se o professor tem essa motivação, a sua seleção terá esse olhar e essa busca.

Quadro 14: Justificativa: literatura como promotor de diversidade e representatividade

<p>Considero como histórias essenciais os contos, as fábulas, as histórias ligadas à diversidade cultural e étnica e aquelas que estimulam o imaginário e a curiosidade infantil. Porque são histórias que contribuem para o desenvolvimento, a aprendizagem e a formação da personalidade da criança de maneira lúdica e significativa.</p>
<p>Principalmente as histórias que fomentam a diversidade dos povos, os contos de fadas, as fábulas e as que tratam do folclore brasileiro, porque quando as crianças são inseridas no Ensino Fundamental, o objetivo principal é a alfabetização, não há o compromisso com o faz- de -conta, como a Educação Infantil tem</p>
<p>Por exemplo todas sobre cultura africana</p>
<p>Histórias com representatividade, seja na constituição familiar, cultura brasileira, sentimentos e formas de lidar com eles, que abordem a negritude positivamente e promova um olhar mais empático e acolhedor a todos. Alguns exemplos: O mundo no black power de Tayo, Abrapracabra, Chuva de manga, Escola de chuva, Panquecas da mama Panya, O tupi que você fala, O pinguim azul de Miguel, Minhas contos, Coisas de menino e Coisas de menina, Coleção Um dia na aldeia.</p>

Para tentar compreender como os docentes concebiam essa diversidade e representatividade na literatura que apresentavam para suas turmas, três perguntas relacionadas a essa temática foram feitas de maneira mais diretiva no segundo questionário, e seguem nos próximos três gráficos.

Gráfico 23: Questionário 2: nível de concordância com a afirmação sobre a escolha de literatura com base na diversidade cultural

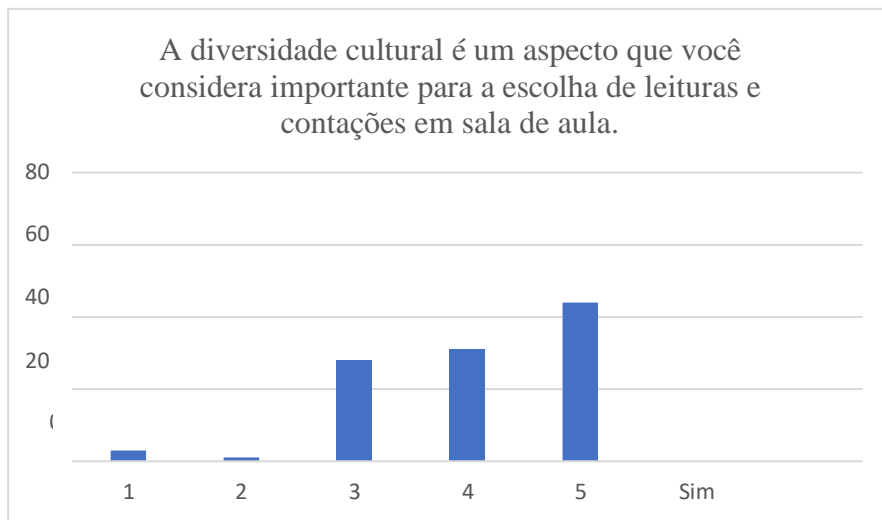


Gráfico 24: Questionário 2 - nível de concordância com a afirmação sobre a escolha consciente de temáticas afro brasileira e indígena

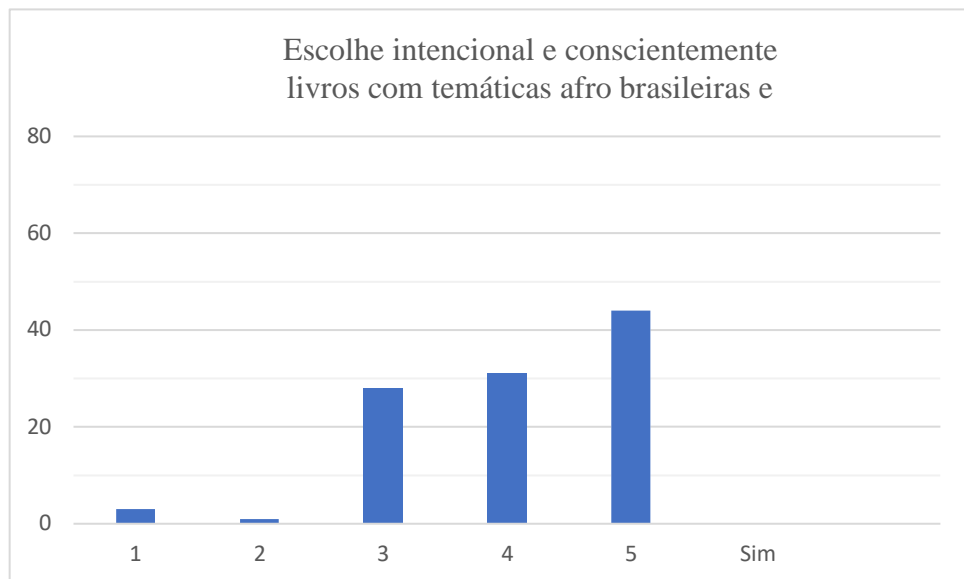
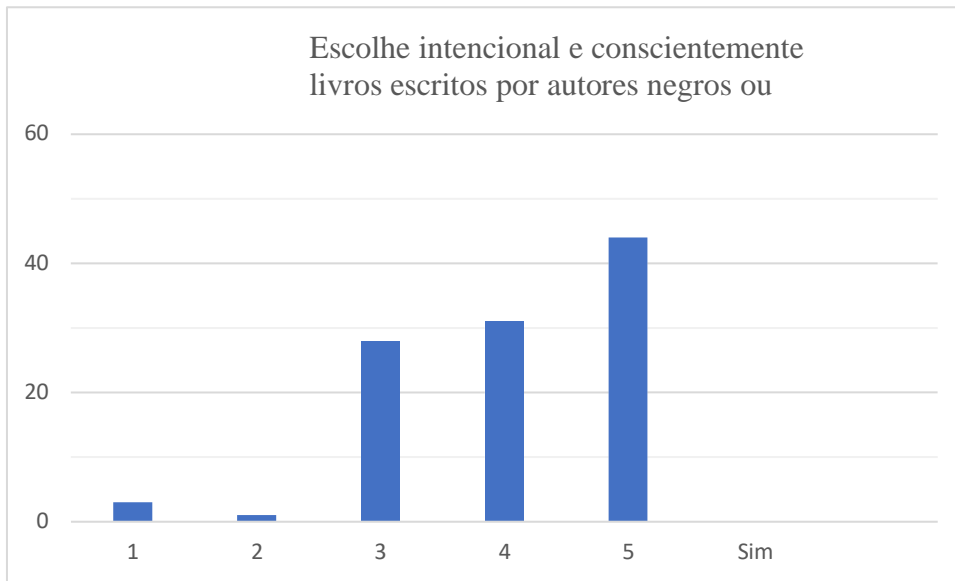


Gráfico 25: Questionário - nível de concordância com a afirmação sobre escolha consciente livros de acordo com a etnia do autor



Ao analisar conjuntamente as informações sobre autodeclaração de etnia e respostas das questões que geraram os gráficos acima, não foi possível observar nenhuma tendência. As respostas estavam igualmente distribuídas entre pessoas que se auto intitularam amarelas, brancas, pardas, pretas e negras.

4.6.2 Literatura infantil e autores de livros para a infância

Quando, no primeiro questionário, os professores foram indagados sobre os aspectos que o levam a escolher determinado livro, a escolha com base no nome do autor foi citada em cinco respostas, com enunciados como os exemplificados no quadro a seguir.

Quadro 15: Questionário 1 - escolha a partir da autoria das obras¹².

Autores, ilustradores e editoras de confiança e se a história me mobilizou, mexeu comigo, se eu gostei da história.
Geralmente é um tema que já estou trabalhando em sala de aula, às vezes são histórias que eu gosto de contar (contos de animais, contos de fadas original - Hans Christian, Irmãos Grimm ou contos populares de Ricardo de Azevedo). Depois de anos de trabalho em sala de aula, elegemos alguns livros que agradam muito as crianças. A

¹² O quadro completo com todas as respostas ao questionário 1 que compõem essa categoria pode ser consultado nos anexos a esta dissertação.

prefeitura tem um acervo muito rico em qualidade e variedade de livros, sempre temos oportunidade em oferecer histórias de qualidade. Quando possível, todos dias leio uma história para as crianças e este momento é preparado com uma melodia de iniciação - como se fosse um ritual.

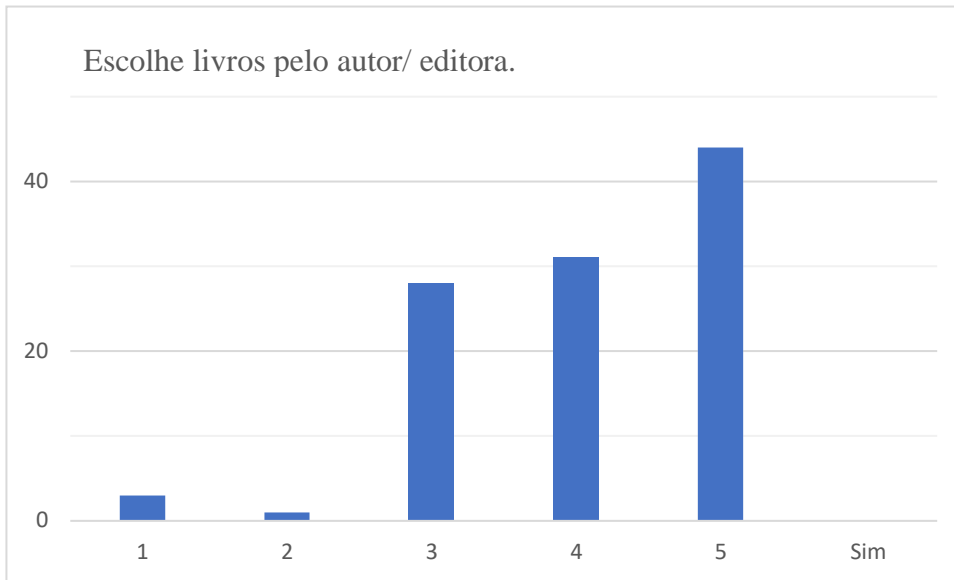
Na última questão do segundo instrumento de pesquisa foi pedido para professores citarem documentos ou autores que norteavam seus trabalhos com literatura e muitos citaram escritores de livros infantis como pode ser observado na tabela abaixo. Ressalta entre os 10 mais citados, serem dois negros (Kiusam de Oliveira e Emicida) e um indígena (Daniel Mundukuru).

Tabela 2: Autores de livro infantil citados por três ou mais docentes

Autor	Quantidade de citações
Ruth Rocha	10
Ana Maria Machado	8
Cecilia Meireles	6
Kiusam de Oliveira	6
Emicida	4
Eva Furnari	4
Ilan Brenman	4
Vinicius de Moraes	4
Daniel Munduruku	3
Tatiana Belinky	3
Ziraldo	3

Ao serem questionados diretamente sobre a relevância da autoria ou da editora no momento da escolha, a maioria marcou o grau 3, numa classificação entre 1 e 5 de concordância com a afirmação, mostrando que embora a autoria não seja extremamente relevante, ela seja considerada.

Gráfico 26: Questionário 2 - nível de concordância com a afirmação sobre escolha de livros pelo nome do autor/editora



4.6.3 Para além do texto, a ilustração

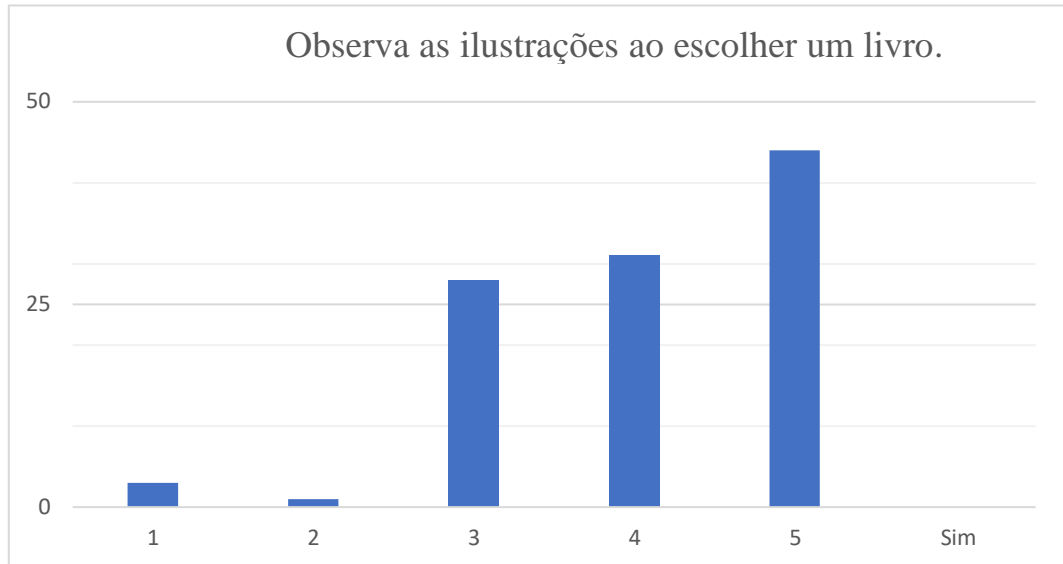
Quando indagados, pelo primeiro questionário, sobre os aspectos considerados na hora de selecionar uma história para contar para sua turma, 16 docentes fizeram alguma menção sobre ilustração, com argumentos como os 9 selecionados no quadro 16.

Quadro 16: Questionário 1 – aspectos de escolha de literatura - ilustrações.

o momento que as crianças estão vivendo, se aquela história vai ajudá-la; boas imagens, ilustrações , a história não ser longa; ter começo, meio e fim e coerência.
Adequação do texto para a ed infantil. Imagens e colorido . E o texto em si.
A relevância do assunto para o momento, o tipo de ilustração , representatividade em diferentes portadores de texto e personagens.
Qualidade das ilustrações e do texto. Sugestões das crianças. Variedade de temas e gêneros. Em alguns momentos pertinência ao assunto que está sendo trabalhado.

No gráfico a seguir, observam-se os dados obtidos a partir do segundo questionário, ao serem objetivamente questionados sobre o nível de concordância em relação a observação das ilustrações nas suas escolhas literárias.

Gráfico 27: Questionário 2 - nível de concordância com a afirmação sobre nível de concordância em relação à afirmação sobre observação das ilustrações



Como demonstrado, 44 professores disseram concordar plenamente com a afirmação sobre a escolha com base nas ilustrações, enquanto apenas 3 disseram não concordar.

O capítulo a seguir propõe alguns diálogos entre os enunciados dos professores aqui categorizados e os discursos acadêmicos documentais.

5. As vozes que ressoam nos enunciados

Foi possível perceber, no processo de categorização e análise dos enunciados dos docentes participantes da pesquisa como, nas respostas, teorias se mesclam e se aglutinam, de modo que as categorias a que se dedicam as próximas páginas, apesar de poderem ser compreendidas isoladamente e a partir de teorias distintas, aparecem como se, nas vozes dos docentes, se constituíssem discursos amalgamados e homogêneos, apesar de teoricamente híbridos, como se, ao se apropriar dos enunciados teóricos que circulam socialmente, seja por meio de documentos, seja por publicações ou pesquisas amplamente divulgadas, os professores realizassem um processo de amálgama e acomodação entre eles, tal como descrito por Tardif (2014).

Assim, as teorias não concorrem ou contrastam, mas trazem perspectivas diferentes do uso da literatura num mesmo discurso. E isso acontece na maioria das respostas.

Essa heterogeneidade teórica presente nas argumentações dos docentes, embora pareça fragilidade conceitual, pode ser explicada pelo próprio caráter de constituição do discurso

docente, como já descrito anteriormente, “plural, compósito, heterogêneo” (TARDIF, 2014, p. 140), atravessado por disputas sociais, políticas, econômicas, estatais (ARROYO, 2013) e tal como a teoria bakhtiniana propõe, organizado sempre de maneira dialógica e responsiva a esse contexto.

A primeira recorrência de enunciados descrita no capítulo anterior se agrupa em torno da ideia de importância óbvia do contar histórias na educação infantil, com justificativa no próprio fazer – como numa enunciação já destacada, os docentes contam histórias por que é necessário: “a criança precisa ouvir histórias”.

A contação de histórias para a infância foi registrada como um fazer histórico presente antes mesmo da constituição de uma educação infantil formal brasileira, como apontas as pesquisadoras Santos (1990) e Lajolo e Zilberman (1985).

Santos (1990), ao se voltar sobre a presença do contador de histórias na literatura infantil, refere a tradição de contação de histórias em duas culturas que influenciam diretamente e fortemente a cultura brasileira: o contador indígena e o contador africano.

A autora afirma que, a partir da recuperação de contos afro-brasileiros da região do nordeste, percebeu-se a semelhança deles com os contos iorubá, ou seja, dos africanos que habitam a região que chamamos de Nigéria. Assim, essa autora aproxima a tradição de contadores brasileiros aos Akipalôs, contadores de histórias populares iorubás.

Lajolo e Zilberman (1985) pontuam que essa tradição africana de contação de histórias influenciou fortemente as crianças brasileiras antes da escolarização em massa (ou seja, antes dos anos de 1930), através das amas de leite, escravas e ex-escravas, que, entre outras incumbências, se responsabilizavam pelas crianças e lhes transmitiam relatos e histórias.

Em uma Revista do Arquivo Municipal do Departamento de Cultura, de 1941, em um texto que se propõe a discutir a literatura para a infância a partir dos registros dos parques infantis e da biblioteca infantil municipal da cidade de São Paulo, intitulada “Algo do que as crianças gostam de ler – estudos dos livros preferidos por meninos e meninas”, há o seguinte trecho que retoma esse aspecto do educador/cuidador contador:

Hoje em dia, todos os educadores sejam aqueles que exercem sua influência no lar, nos jardins de infância, nas escolas primárias e secundárias, ou sejam aqueles que em outros quaisquer lugares se encontrem entre os representantes da infância ou juventude reconhecem não só o valor mas também a necessidade de uma literatura infantil, que satisfaça tanto o educador como a criança (Katzenstein, Freitas, 1941, p.7)

O documento dos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil”, publicado em 2006, que em sua própria definição estabelece “os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos

de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 2006, p. 9), aponta que:

Os professores e os demais profissionais que atuam nessas instituições devem, portanto, valorizar igualmente atividades de alimentação, leitura de histórias, troca de fraldas, desenho, música, banho, jogos coletivos, brincadeiras, sono, descanso, entre outras tantas propostas realizadas cotidianamente com as crianças. (idem, ibidem, p. 28)

Nesse excerto, podemos notar que a atividade de leitura de histórias foi colocada entre a alimentação e a troca de fraldas, o que indica a não distinção entre o cuidar e o educar, tratando todas as atividades numa mesma perspectiva de importância, ao mesmo tempo que o documento valida a atividade de a leitura de histórias na educação institucional para a infância, embora não traga diretrizes para essa atividade, nem um discurso que a justifique – trata-se de algo naturalizado a se fazer na infância, inserido no cotidiano, tal como brincar, comer e dormir.

Essa pode ser uma explicação para o caráter inquestionável da literatura para a infância como apareceram nas argumentações dos professores.

5.1 A literatura como ferramenta a serviço da aprendizagem do código e da habilidade de escrita e o diálogo com as pesquisas e documentos

Argumentos observados como justificativa para o trabalho com literatura na educação para a infância na cidade de São Paulo também recorrentes, como mostrado no capítulo anterior, se agrupam numa categoria que enquadra a literatura como ferramenta a serviço da aprendizagem do código de escrita e da aquisição de habilidade de leitura.

Dentro dessa categoria, foi possível observar três grandes grupos. O primeiro deles apresentado inclui os argumentos construídos com relação ao prazer de ler e a criação do hábito da leitura.

Marcelino (2003) busca compreender em seu trabalho de pesquisa como essas concepções, de repente, ganharam força nos discursos pedagógicos, acadêmicos e curriculares. Nessa pesquisa, ela conclui que Barthes foi o autor que deu legitimidade a esse pensamento. Nas palavras da autora:

A palavra de Barthes, em seu livro **O prazer do texto** é fundamental na circulação da ideia da leitura prazerosa. Primeiramente por se tratar de uma palavra autorizada e que acabou ganhando um certo vulto no meio acadêmico e ecoava em diversos discursos, a ponto de se assumir como ideia já posta e aceita dentro de uma determinada comunidade (...) vindo ao encontro dos anseios de educadores que buscavam uma solução para a denominada “crise da leitura”. (MARCELINO, 2003, p. 158, grifo da autora)

Ela notou também, ao se debruçar então pelos artigos, teses e campanhas dos anos de

1980, que a categoria “hábito” aparece nos escritos desse momento, encontra o mesmo discurso que os professores usam como argumento em suas respostas.

Segundo o pensamento, corrente na época, que o brasileiro não lia e o país estava envolto em uma crise da leitura, seria necessário criar o hábito de ler. (...) se as crianças se habituassem a ler desde os primeiros anos em contato com as letras, seria difícil abandonar esse costume quando fossem adultas (MARCELINO, 2003, p. 142).

Abaixo ressalto uma das respostas que aparece num dos quadros do capítulo anterior, que traz exatamente o discurso observado por Marcelino.

Acredito que a leitura deva fazer parte da vida da criança desde o ventre, mas como **o hábito de leitura não faz parte da nossa cultura**, a educação é, na maioria das vezes, o primeiro contato da criança com esse universo. Portanto, **visando a formação de uma criança leitora e um adulto leitor, esse contato na escola da infância é primordial.**

A autora, ao analisar a campanha Ciranda (1982), que visava disponibilizar livros para as escolas e orientar os professores para essa leitura, de modo a construir efetivamente esse hábito entre crianças de 4 a 12 anos, se depara com a justificativa a seguir:

O Brasil é um país de poucos leitores. Isto faz temer pelo futuro, por tudo o que o livro significa na formação cultural de um povo. O problema começa cedo. A criança que não lê dificilmente se interessará pela leitura na idade adulta. Tudo depende da formação do hábito até os 12 anos, quando se descobre um mundo novo através da alfabetização e das primeiras leituras. Este é o momento em que se deve apresentar o livro de forma agradável e cativar para sempre o leitor. As razões que impedem a formação desse hábito são as mais diversas: o desconhecimento do livro, motivado pela falta de exemplo em casa e na escola, as tiragens pequenas que concorrem para a elevação do preço dos livros, a falta de livrarias e bibliotecas.

A CIRANDA DE LIVROS se propõe a ser uma iniciativa importante para a superação do problema, estimulando a formação do hábito da leitura. Para isto, utilizamos os meios de divulgação (TV, rádio, jornais) numa ampla campanha dirigida principalmente ao público jovem, despertando a sua curiosidade para o livro e, especialmente, para o prazer de ler (...) (FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL, Guia de Leitura nº 2 apud MARCELINO, 2003, p. 143)

Marcelino ressalta que o prazer de ler é algo muito caro à campanha, como pode ser observado no trecho reproduzido abaixo:

faça com que eles participem, mas sempre não esquecendo que o objetivo da CIRANDA é divertir, estimular a leitura e proporcionar prazer e nunca se constituir em dever ou obrigação. (...) Em matéria de leitura de livros de ficção e quando o objetivo é criar o prazer de ler, a liberdade é também uma boa receita (FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL, Guia de Leitura nº 2 apud MARCELINO, 2003, p. 143)

A campanha foi realizada há quarenta anos, programas de governos variados foram realizados, com diferentes perspectivas, mais à esquerda e mais à direita, mas o discurso

parece estar incorporado ao discurso docente.

Ainda na perspectiva de literatura para aprendizagem da habilidade de leitura, o segundo agrupamento apresentado traz argumentos que tratam a literatura como instrumento para estímulo da criação de um comportamento leitor.

Em 2007 foi publicado um documento no âmbito municipal chamado “Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil”. Esse documento, que se embasa teoricamente nas perspectivas de Emilia Ferreiro e Vigotski, apresenta o conceito de comportamento leitor (Lerner, 1995), que apareceu nos argumentos dos docentes nos dois questionários, como já mostrado nos dados apresentados.

Sobre esse conceito, é possível encontrar no documento Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil, já citado acima, o que reproduzo abaixo:

Os leitores são reconhecidos pelos seus comportamentos: há leitores que gostam de comentar ou recomendar algo que leram, outros compartilham sua leitura nas férias, discutem com os parceiros as diferentes interpretações geradas pela leitura. Há os que problematizam as intenções implícitas nos mais diferentes textos, literários ou não. Há ainda os que tentam antecipar o que segue no texto, os que gostam de reler trechos que mais apreciaram, os que se ligam afetivamente ao autor ou se distanciam dele para criticá-lo. Nós, adultos, nem sempre temos consciência dos comportamentos leitores que desenvolvemos ao longo de nossa formação, mas, quando lemos em voz alta, tais comportamentos saltam aos olhos das crianças. Todos esses comportamentos são aprendidos em especial nas rodas de leitura, conforme o professor os vai paulatinamente explicitando aos pequenos em uma experiência que deve ser vivida ao longo dos anos (SÃO PAULO, 2007, p. 85)

Como já observado no capítulo sobre o discurso dos documentos, a publicação aqui tratada traz orientações muito diretivas ao professor, e se dedica a explicar quais atitudes são esperadas do docente para que o comportamento leitor seja desenvolvido :

(...) ao emprestar a voz para que o autor fale às crianças, também assegura a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras. É na roda de leitura que as crianças ampliam o repertório de histórias desde os contos tradicionais de fadas, até os populares brasileiros e de outras culturas, o título de alguns dos autores da literatura infantil, peças e autores de teatro, distinguindo esse tipo de textos dos demais modos de expressão das histórias etc. A experiência contínua, organizada e intencional de leitura possibilita às crianças o conhecimento de um repertório significativo de histórias, a aprendizagem de procedimentos e comportamentos leitores. Todos esses conhecimentos pressupõem a construção de uma familiaridade necessária ao reconhecimento das regularidades entre as diversas narrativas, constituição do hábito, etc. É por esses motivos que se recomenda que a roda de leitura seja uma atividade permanente das crianças, com frequência diária, e que seja bem planejada, considerando todas as possibilidades de aprendizagem em seus três momentos: antes, durante e depois da leitura do professor.

Nesse caso, não há necessidade do professor virar folha a folha todas as ilustrações para mostrá-lo às crianças: além de interromper o fluxo da leitura esse gesto pode interferir no exercício de imaginar o que se está ouvindo, o que é um exercício tão importante quanto acompanhar as ilustrações quadro a quadro. É importante que o professor se preocupe com a qualidade literária dos livros e escolha bons livros e conheça o texto e prepare a leitura com antecedência, evitando gagueiras e improvisações. (SÃO PAULO, 2007, p. 85)

O documento se apresenta sob a forma de um guia, tal qual o livro que faz circular esse conceito inicialmente, de Lerner (1995), mas enquanto o segundo é destinado ao ensino fundamental, as orientações curriculares o adaptaram ao contexto da educação infantil, exatamente como aparece na argumentação dos docentes entrevistados.

No terceiro agrupamento, que ainda compõe essa primeira categoria, os professores mencionam letramento, alfabetização, contato com as letras, linguagem escrita. Não é possível ter clareza de alguma teoria de aquisição da cultura escrita pelas respostas, embora alguns professores empreguem as palavras alfabetização e letramento juntas, outros, apenas letramento, e outros, ainda, apenas alfabetização. As ideias de literacia/letramento trazidas no final dos anos de 1980 por Tfouni (1988) e bastante divulgadas por Magda Soares nas décadas seguintes podem estar referenciando esses discursos, mas não há como garantir uma relação direta entre um dado e outro. No entanto, o que pode ser afirmado é que a ideia de preparo para a alfabetização ou o letramento se mostra fortemente presente.

Como já abordado no capítulo sobre a constituição da educação infantil paulistana, em certo momento essa escola esteve formatada como pré-escola, voltada então para preparar os que frequentariam a escola regular no futuro.

É possível interpretar nos enunciados dos professores uma preocupação em preparar as crianças para as etapas que virão, em utilizar a literatura como instrumento para o preparo para alfabetização, resgatando a ideia de pré-escola que Ramires (2008) descreve, embora o Currículo da Cidade – Educação Infantil deixe explícita a não necessidade de um preparo ao futuro, como pode ser lido no excerto abaixo:

A dimensão sequencial da Educação Básica é muito importante na relação entre a EI e o EF, pois ela determina que os níveis educativos possuam objetivos, práticas e exigências de aprendizagens diferenciadas e complementares, de acordo com as suas características. Ao frequentar a Educação Básica, a criança vai constituindo um percurso formativo contínuo e progressivo. Essa compreensão da dimensão sequencial reforça a ideia de que a EI tem seus próprios objetivos e métodos, não devendo ser subordinada às demandas de outros níveis. Não cabe a ela antecipar processos de aprendizagem, nem preparar as crianças para o próximo nível educacional, mas envolvê-las em processos educativos que enriqueçam suas experiências e ampliem seus repertórios culturais e humanos. Essa formação integrada em diferentes linguagens será uma bagagem de grande valor para

as crianças ao chegarem ao EF. (SÃO PAULO, 2019, p. 159).

Ao contrário do proposto pelo documento no excerto acima, os argumentos dos professores que trazem a perspectiva do trabalho da literatura como instrumento para uma pré-alfabetização deixam implícito uma necessidade de preparo para o futuro na educação infantil, como no exemplo retomado a seguir:

E também, as crianças tem acesso as estruturas narrativas, **para auxiliar na esquematização para uma futura alfabetização.**

Enunciados como o destacado acima mostram que embora a educação infantil em seu discurso oficial já se distancie de uma etapa compensatória ou preparatória, a fundamentação construída anteriormente ainda se faz presente na cultura escolar, aparecendo no discurso docente.

No quarto agrupamento realizado no interior dessa categoria, os enunciados justificam o trabalho com a literatura como uma maneira de garantir acesso das crianças a gêneros textuais diversos.

Paiva (2015), ao abordar os critérios de escolha dos livros do PNBE para a educação infantil, pontua que um deles é garantir a diversidade nesse acervo: diversidade temática, de representação de realidades brasileiras, e diversidade de gênero ou forma textual.

A diversidade de gêneros textuais e de portadores de texto também é considerada na argumentação dos professores, como já apresentado na categorização dos dados, argumento presente no discurso das DCNEI, já apresentado nesse trabalho.

Essa questão é retomada em todos dos documentos que foram publicados depois dele, inclusive nas questões dos Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil Paulista, documento esse citado como norteador das práticas com literatura pelos professores e aparece na argumentação dos docentes como algo assimilado às suas práticas.

5.2 As interlocuções presentes entre o discurso docente, a academia e a documentação na categoria 2

A segunda categoria de motivos que justificam o trabalho com a literatura agrupa argumentos que trazem a concepção de literatura como ferramenta para conhecimento de si e do mundo.

Nessa categoria, como já mostrado no capítulo anterior, é possível agrupar enunciados que trazem o conceito de literatura aliada a projetos temáticos/ projetos da turma/ temas de interesse da turma.

A ideia de uma educação infantil construída em torno de temas do interesse das crianças como norteador de práticas se insere na perspectiva de trabalho de com projetos na educação infantil de Reggio Emilia, que tem como autor de destaque Loris Malaguzzi, citado como autor de referência por um docente. Essa perspectiva é assumida pelo Currículo da Cidade – Educação Infantil, como pode ser observado no excerto a seguir:

a atenção das(os) professoras(es), as observações e a escuta sensível são instrumentos teórico-metodológicos fundamentais para iniciar a prática de projetos com os bebês e as crianças. Quando estes estão envolvidos nas decisões, quando se escuta a voz e se garante a eles a participação, mostram que são capazes de argumentar e ajudar a definir que será realizado e como. (SÃO PAULO, 2019,p. 141)

Quanto a isso se estender ao trabalho com a literatura, ou seja, trazer uma literatura com temática que seja interessante às crianças, que dialoguem com o projeto de interesse delas, esse discurso dos professores está em consonância com o que se propõe no Currículo da Cidade – educação Infantil, que observa que nas unidades educacionais deve haver “leitura de histórias (...) a partir da escolha delas” (ou seja, das próprias crianças) (SÃO PAULO, 2019, p. 107).

Sobre o agrupamento de enunciados que se refere à literatura como ferramenta de caráter moralizador, de ensino de valores, um olhar mais acurado para a origem da literatura infantil, com autores como Perrault (século XVII) e Condessa de Ségur (século XVIII) consegue perceber a intenção inicial da literatura dirigida às crianças como instrumento de transmissão de valores e morais (GREGORIN FILHO, 2014).

Mas essa intenção se faz presente na cultura desde muito tempo. A citação, reproduzida nesse trabalho no capítulo que trata sobre o discurso dos documentos, de um texto de Miranda no momento de criação dos parques infantis, sobre a necessidade das educadoras se utilizarem da leitura para “despertar na criança o gosto pela atividade de espírito” (MIRANDA, 1937, p.97), nos mostra que os valores e morais eram aspectos que a literatura deveria ensinar e despertar nas crianças, segundo o discurso corrente na década de 1930 em São Paulo.

Assim, constata-se que essa percepção de literatura infantil atrelada ao ensino de valores e à constituição de uma moralidade está presente socialmente desde o século XVII e permanecia em voga na década de 1930, quando o projeto do que viria a ser a educação infantil paulistana foi concebido. Portanto essa perspectiva permeia e dialoga com a cultura escolar de educação infantil desde sua constituição.

Outro agrupamento perceptível se insere num contexto de desenvolvimento, de aquisições de capacidades de dimensões psicológicas, enunciados com palavras ligadas à

emoção e ao cognitivo. O uso dessas palavras aparece, como já mostrado no discurso dos documentos, no currículo de 1974, e mostra que as concepções desse documento se fazem presentes nos discursos docentes ainda em 2020.

Ainda nessa categoria de literatura como ferramenta de aprendizagem sobre si e sobre o mundo, vários argumentos que se agrupam em torno do conceito de literatura ligada ao poder de imaginação, criatividade e fantasia se fizeram presentes, como já apresentado na categorização.

Esses argumentos podem ser interpretados segundo a perspectiva de Vigotski sobre experiência e imaginação a partir do relato de outro. Vigotski (2009), ao tratar do problema da imaginação, pontua que, ainda que a imaginação se ancore em experiências vividas anteriormente, é possível que a imaginação formule uma representação de algo que não se tenha uma experiência prévia, se essa imaginação for guiada pela experiência de outro alguém. Nas palavras do próprio autor: “A fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinações cada vez mais novas” (VIGOTSKI, 2009, p. 23). Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante

(...) no comportamento e no desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheia (...) Assim, há uma dependência dupla e mútua entre imaginação e experiência.

Se no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo é a própria experiência que se apoia na imaginação (...)” (VIGOTSKI, 2009, p 25).

O Currículo da Cidade – educação infantil abarca essa perspectiva, quando orienta os educadores para que eles tenham cuidado em relação à “(...) escolha que se faz em relação às leituras a serem feitas às crianças, uma vez que alimentam o imaginário e são importantes na formação do leitor.” (SÃO PAULO, p. 157, 2019).

Tal percepção de imaginação, fantasia e criatividade que os professores tem sobre a literatura para a infância está presente tanto na teoria proposta por Vigotski quanto na documentação que rege atualmente a educação infantil paulistana, como mostra o trecho destacado acima retirado do Currículo da Cidade.

Tais proposições também dialogam com os pensamentos enunciados em torno da literatura como ampliação de repertório.

O documento “Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo”, como já mostrado anteriormente, enuncia o trabalho com as

diferentes linguagens de modo articulado e inter-relacionado, já que elas estão inter-relacionadas no mundo. Aqui, então, o documento entende que a ampliação de repertório cultural e literário estão articulados, e, assim como os outros aprendizados, não se dão de maneira isolada, da mesma maneira que aparecem nos discursos dos docentes,

O trecho do documento Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil” (2007), já usado nesse trabalho para entender a categoria de comportamento leitor, também aborda a questão do repertório, como pode ser observado na passagem abaixo reproduzida:

É na roda de leitura que as crianças ampliam o repertório de histórias desde os contos tradicionais de fadas, até os populares brasileiros e de outras culturas, o título de alguns dos autores da literatura infantil, peças e autores de teatro, distinguindo esse tipo de textos dos demais modos de expressão das histórias etc. A experiência contínua, organizada e intencional de leitura possibilita às crianças o conhecimento de um repertório significativo de histórias” (SÃO PAULO, 2007, p. 85)

Esse mesmo documento aponta que

Historicamente a educação infantil tem assumido seu papel educativo no domínio da oralidade: reconhece seu papel na constituição de sujeitos falantes, pois, de fato, para muitas crianças os CEIs, creches e EMEIs são os ambientes sociais mais frequentados, lugar onde muitas vezes elas começam a falar e aprendem as mais diversas formas sociais de comunicação, (...) importante para estabelecer suas possibilidades de apropriação da cultura humana historicamente elaborada. É na educação infantil que se aprende as cantigas, brincadeiras de roda, jogos cantados e outros textos do repertório tradicional brasileiro amplamente alimentado pelos professores (SÃO PAULO, 2007, p. 76)

Além do que já observado na documentação sobre o agrupamento que versa em torno da ampliação de repertório, ainda é possível estabelecer uma relação entre essa expressão presente na argumentação dos docentes e as teorias de Jouve e Jauss. Jouve (2013), ao defender uma ideia de leitura subjetiva, propõe que no ato de compreensão do texto, a subjetividade de cada indivíduo permite que ele realize vários atos de intertextualidade. Esse autor pontua que “Ler, é realizar, sem preocupação com a cronologia, todas as conexões possíveis entre os textos” (JOUVE, 2013, p. 58). Para ele, o repertório de vida e de leituras/escutas de histórias anteriores de cada criança interferiria na produção de significado dessas leituras. Nas próprias palavras de Jouve, ajudado por Sartre, “a leitura remete cada um a suas próprias lembranças (...) que escondem e revelam ao mesmo tempo” (JOUVE, 2013, p. 15). Para esse autor, são os vazios da literatura – ou “espaços de incerteza” nas palavras dele – que dão margem a possíveis interpretações e são completados com o repertório de cada um. Dessa forma, ampliar o repertório de histórias ou de mundo através da literatura se insere como ampliação de possibilidades de intertextualidades.

Jauss (1994), em sua teoria da recepção, vai entender que literatura e receptor (tomado

na obra como o leitor, mas aqui podemos extrapolar para a criança que escuta a história) estão imbricados. Para ele “uma obra só se converte em acontecimento literário para seu leitor” (JAUSS APUD ZILBERMAN, 2008), assumindo que a construção de sentido se realiza na relação entre obra e leitor, de maneira dialógica, cada qual com o seu universo construído, ambos fruto de seu tempo e meio social. Aqui também é possível observar a relação com a argumentação de ampliação de repertório e a teoria proposta, já que, se o universo da criança se torna maior, as relações entre as próximas leituras/ contações e a criança também serão estabelecidas de maneira mais complexa, com mais possibilidades de interpretações pela criança.

5.3 O diálogo entre categoria da literatura como dimensão estética e o discurso acadêmico e documental

Como já apresentado na categorização, foi possível apreender na argumentação dos docentes enunciações que se referem à literatura em sua dimensão estética.

Como já colocado no capítulo sobre o desenvolvimento da educação infantil paulistana nesse trabalho, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, assegura às crianças uma educação que oportunize

o [a]o acesso (...) aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética. (BRASIL, 1998, p 13).

Paiva (2015), ao avaliar o Programa Nacional de Biblioteca nas Escolas, PNBE, coloca que um dos critérios de avaliação do PNBE presentes em todos os editais é de que as obras selecionadas sejam literárias – palavra essa complexa e que traz entendimentos diversos. Ainda Cosson e Paiva (2014) afirmam que “se a obra não se constitui como objeto estético em primeiro lugar, ela não deve ser considerada como literária” (COSSON E PAIVA, 2014, p 493).

Nas palavras de Paiva “o texto tem que se sustentar enquanto objeto estético e não por exercer outras funções” (PAIVA, 2015, p. 175). Dessa forma, obras que sejam apenas didáticas, doutrinárias ou panfletárias, sem que se sustentem apesar desse caráter não entram nesse acervo. Assim, esse programa se propõe a munir as escolas com um acervo diverso, que cumpra seu papel estético e garanta uma qualidade que reflita na formação desse leitor, “de forma a contribuir para a construção de referências (sic) éticos e estéticos” (BRASIL, 2010, apud COSSON E PAIVA, 2014, p. 496)

Assim, é possível perceber uma incorporação do discurso dos documentos por parte dos professores para justificar seu trabalho com literatura.

5.4. As vozes que permeiam as justificativas das escolhas literárias

Os livros que chegam às EMEIs são selecionados através do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Esse programa, criado em 1997, passa a ser dirigido também para educação infantil a partir de 2008. Ele tem como objetivo “promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência gratuitamente a todas as escolas públicas cadastradas no censo escolar’ (Portal MEC)¹³, atendendo, ainda segundo o site oficial, “de forma alternada: ou são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos, ou são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio”.

Portanto, a partir de 2008, passam a chegar nas EMEIs coleções de livros infantis comprados por um programa nacional e que passaram pelos critérios de avaliação desse programa (PAIVA, 2008). Paiva (2015) observa que um dos critérios de avaliação do PNBE presentes em todos os editais é de que as obras selecionadas sejam literárias.

Ainda que esse acervo seja presente nas EMEIs, o volume e a variedade de títulos são limitados e esse material não pode ser considerado bem durável, uma vez que as EMEIs não contam com biblioteca – portanto não há funcionários direcionados ao cuidado do acervo, além de cumprir múltiplas funções: o mesmo acervo é disponibilizado aos professores, é manipulado pelas crianças, compõe a biblioteca circulante da unidade, sendo levado para casa pelas crianças. Assim, ocorre o extravio e a deterioração desses livros por conta da manipulação são previsíveis.

Os docentes sinalizam na presente pesquisa, nos dados foram mostrados no capítulo anterior, que o PNBE não é o único acervo ao qual eles recorrem. Como apontado por eles no questionário 1 (gráfico 21), e reafirmado com altos níveis de concordância (gráficos 24 e 25), os professores recorrem a acervos de bibliotecas municipais, à internet e ao logo da carreira vão adquirindo livros e compondo acervos pessoais que dispõem às suas turmas. A troca de acervo com os colegas, e, portanto, as trocas geracionais, de pensamento diferente sobre a abordagem com a literatura também constroem saberes pedagógicos e se inserem como diálogos formadores de uma cultura escolar sobre a literatura para a infância.

Com relação à preocupação dos professores em garantir que esse acervo seja

¹³ Definições presentes na página oficial do programa, no site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/apresentacao>. Acesso em 20 de março de 2021.

representativo e diverso etnicamente, é muito possível que esses enunciados estejam relacionados às leis 10.639 e 11. 645 já apresentadas nessa pesquisa, que versam respectivamente, sobre a obrigatoriedade da história e literatura afro brasileira e da história e literatura indígena no currículo da educação básica.

As argumentações dos docentes mostram que essas leis já foi assimilada enquanto enunciados, passaram a ser discursos que circulam como saber escolar, de modo a reelaborar o pensamento sobre literatura na educação.

Ainda na argumentação que justifica as escolhas literárias e a constituição do acervo a ser utilizado em sala, foi possível categorizar a importância dada pelos docentes à imagem, às ilustrações, Silva (2018), em sua pesquisa sobre a ilustração de livros infantis, observa que elas remetem aos livros didáticos de latim conforme a infância e a literatura para a infância passa a ter relevância, a ilustração passa a se fazer cada vez mais presente, cada vez mais deixando de ser decorativo para ser elemento relevante na narrativa. Em suas palavras:

No centro da explosão criativa dos anos 70 estava a ilustração, que deixava de ser apenas um elemento decorativo na história para ganhar relevância, peso e importância cada vez maiores, até o ponto de surgir, na década de 80, o livro-imagem, obra na qual a história era contada somente com imagens, sem uso da linguagem textual. O livro passava a ser visto como um objeto visual e abria-se um novo percurso na literatura infantil brasileira” (SILVA, 2018, p 60).

Gregorin Filho (2014), ao analisar a literatura infantil atual, pontua que

a maior parte dos textos produzidos para crianças são, na atualidade, o resultado da junção do conteúdo de dois textos: o visual e o verbal. Torna-se importante ter em mente que o enunciatário virtual do texto é uma criança e a manifestação textual integral é o resultado de duas semióticas (verbal e visual), sendo que, por vezes, sonora ou até tátil. Portanto, o texto que se nomeia como infantil pressupõe um leitor intersemioticamente competente. (GREGORIN FILHO, 2014,p.109)

Assim, a imagem passa a ser tão importante quanto o texto, e os professores já perceberam isso e trazem em seus discursos essa informação como categoria de escolha. Portanto, foi possível perceber que, da mesma forma que em relação aos enunciados que versam sobre as motivações do trabalho com a literatura, as justificativas em torno das escolhas feitas pelos docentes retomam preceitos que tem circulado nos documentos e na academia.

Considerações finais

Esse trabalho de pesquisa foi realizado no período em que a pandemia de COVID- 19 se fazia presente (2020 a 2022), num contexto de limitações, angústias e incertezas coletivas.

Apesar disso, buscou aqui trazer a voz dos docentes de educação infantil paulistana, de modo que esses professores muitas vezes silenciados, não valorizados e julgados socialmente pudessem argumentar sobre suas práticas em torno da literatura na etapa da educação infantil na cidade de São Paulo.

Assim, sob a perspectiva de concepções elaboradas no interior do chamado círculo Bakhtin, assumindo que os enunciados se constroem em diálogo com outros discursos, na interação entre eles, esse trabalho buscou compreender as formas e motivos (CHARTIER, 2002) do trabalho com a literatura pelos os professores da infância paulistana.

As vozes dos docentes, registradas de forma escrita por eles através de respostas voluntárias a questionários online, foram categorizadas de modo que emergissem os outros discursos que os compunham, a que possivelmente respondiam.

Assim, os discursos dos docentes foram interpretados de modo dialógico com a documentação produzida nesses quase cem anos de educação infantil paulistana, e com resultados de pesquisas sobre literatura e educação brasileira das últimas cinco décadas.

Como esses docentes escolhem as histórias, parlendas, poemas, que serão contadas ou recitadas às suas crianças? Com que intuito? Qual o objetivo, para eles, de que a literatura esteja na educação para a infância? Eles consideram que a literatura seja conteúdo importante a essa etapa de educação?

Sabendo que a educação infantil paulistana começou a se organizar mais cedo e sob preceitos diferentes da educação infantil no resto do país, e, portanto, seu histórico é composto de documentações municipais e nacionais de diversos momentos políticos e concepções de infância, de educação infantil e, portanto, de entendimento da literatura na escola para a infância que foram sendo reescritas e repensadas, de alguma forma isso se refletiria no discurso dos docentes e na cultura escolar?

A partir das análises realizadas, foi possível perceber que, ao pensar na literatura para a educação para a infância, todos os entrevistados atestam sua importância

Os professores, em seus discursos, apontam para que a literatura seja entendida como algo que atenda o indivíduo em sua integralidade, à criança em suas especificidades, mas de maneira integral. Isso revela uma perspectiva de criança como ser integral e de currículo que articula diversos saberes, aspectos/capacidades²⁴ e linguagens. Categorias como

“aquisição de hábito leitor”, “aprendizado de comportamento leitor”, “alfabetização”, “letramento”, “acesso a diferentes gêneros textuais”, aparecem junto com “prazer”, “estético”, “criatividade e imaginação”, “ampliação de repertório de histórias, de vocabulário e cultural”, “construção de valores”, “representatividade e diversidade” e “aspectos cognitivos e emocionais” aparecem nas respostas dos docentes, às vezes juntas, compondo a argumentação de um professor.

Embora os documentos atuais oponham-se à ideia de criança como “vir a ser” e da educação infantil com caráter preparatório, a perspectiva da literatura como meio facilitador para o futuro está presente no discurso dos docentes, e se justifica por demandas sociais e pelo próprio histórico da educação infantil. Assim, os discursos que visam a preparar para a alfabetização, desenvolver hábito de leitura e comportamento leitor migram do ensino fundamental para a educação infantil e nessa perspectiva, encontram apoio inclusive na documentação mais atual, como, por exemplo, o uso do conceito “comportamento leitor” – um conceito pensado para o Ensino Fundamental por Lerner (1995), transposto para a educação infantil pelo documento “Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil”, publicado em 2007.

Nas categorias citadas nesse capítulo, é possível perceber que a literatura a serviço de uma aprendizagem aparece de forma bastante recorrente nos discursos. Para além das já citadas, aparece também a literatura proposta como parte integrante de um projeto específico que está sendo trabalhado no momento, ou por dialogar com uma temática que interessa ao grupo de crianças.

Apesar disso, em alguns discursos, a literatura aparece como conteúdo que se valida sozinho, quando, por exemplo, os docentes argumentam pelo conceito de “experiência estética”.

É notável, nas escritas dos professores, a presença de conceitos utilizados por documentos municipais e nacionais que compõem a legislação da educação infantil paulistana, que também refletem discussões acadêmicas, políticas e sociais.

A maioria dos argumentos dos docentes se ancora em conceitos presentes documentos oficiais da SME – SP, redigidos em momentos diversos desses quase cem anos de educação infantil paulistana, mostrando que, embora outros autores surjam, novos conceitos origem novos documentos e os professores assimilem o novo, os ecos das vozes do passado não se apagam, e se acomodam de algum modo a permitir novas e velhas teorias serem amalgamadas e constituírem o discurso atual, tal como Tardif (2014) já propunha.

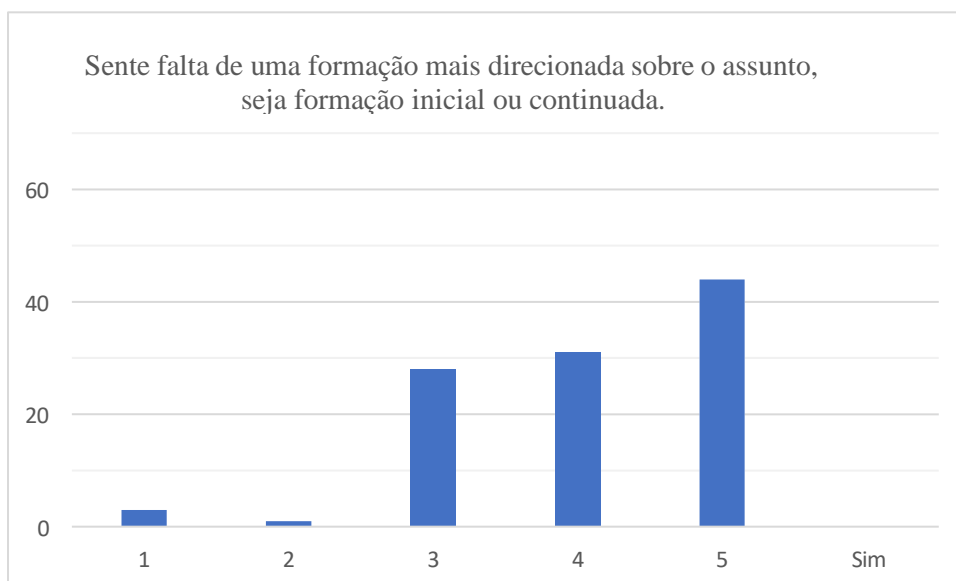
Os docentes também apontam que o PNBE não é o único acervo que acessam para trazer

para suas turmas: a memória como catálogo de textos da tradição oral, a troca com os pares, títulos encontrados na internet e em bibliotecas públicas e acervos próprios constituídos ao longo da carreira também são utilizados por eles em suas práticas.

Apontam ainda que as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 – que regulamentam e obrigam a presença a história e cultura afro-brasileira, africana e dos povos indígenas nas escolas - foram assimiladas pela cultura docente da educação infantil paulistana, que a escolha de livros com temática afro-brasileira ou indígena não são questões de identidade individual – não são apenas professores negros ou indígenas que trazem essas demandas para a escola – e que autores indígenas e negros compõem o acervo deles de maneira intencional e consciente, sendo inclusive autores com essas identidades nomeados espontaneamente pelos docentes como referências. Como apontado anteriormente, Paiva (2008) descreve a dificuldade que professores devem ter para escolher livros para a educação infantil, devido à baixa qualidade de títulos e a falta de formação dos docentes, que não permitiria que eles façam escolhas conscientes quanto ao trabalho com a literatura.

Ao longo das análises, os professores deixam claro que fazem escolhas conscientes e justificadas, e que essas escolhas de muitos modos dialogam com as proposições que compõem documentos de referência curricular. No entanto, concordam com o discurso de falta de formação, como o gráfico 28 demonstra:

Gráfico 28: nível de concordância em relação à afirmação sobre a própria falta de formação sobre o assunto



Saldanha (2016), ao se dedicar a pesquisar nos cursos de Pedagogia (formação obrigatória para os professores de EMEI) o trabalho didático-pedagógico com a literatura, observa uma lacuna. Nas palavras dela:

(...) a Resolução do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2005, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, constatamos (...) esse documento silencia sobre a literatura. (LEITE LOPES SALDANHA E AMARILHA, 2016, p. 377)

A autora, ao analisar os cursos de Pedagogia, observa a demanda dos alunos por conhecimentos na área da literatura, mas quando oferecida em formação inicial – o que não ocorre em todas as faculdades, já que nenhum documento traz a obrigatoriedade da mesma – é feita de maneira eletiva, o que faz com que não atenda todos os interessados e não abranja todos os futuros professores dos anos iniciais. Desse modo, essa necessidade de formação apontada pelos professores não compete apenas a eles, mas é uma questão estrutural na educação.

Apesar da não existência de formação obrigatória nos cursos de Pedagogia voltada à literatura, como aponta Leite Lopes Saldanha e Amarilha (2016), os argumentos dos professores deixam claro que utilizam critérios para suas escolhas literárias, que as pesquisas e a legislação fazem parte de seu repertório, e que a troca com os colegas, a documentação interna de cada escola, e a experiência adquirida ao longo da carreira os instrumentalizam para essas escolhas, contrariando a afirmação de Paiva (2008) trazida na pergunta dessa pesquisa, que aponta a dificuldade de escolha dos professores da infância no trabalho com a literatura. Esse conhecimento adquirido que permite que os docentes realizem boas experiências não supre a falta apontada pelos próprios docentes de uma formação mais direcionada em relação à literatura para o trabalho com a educação infantil.

Essa pesquisa não se dedicou a analisar as práticas com literatura em sala de aula, apenas fez um breve mapeamento dos enunciados nos discursos recorrentes quanto ao uso da literatura na educação para a infância paulistana pelos docentes que nela atuam e buscou a encontrar correspondência entre esse discurso e a documentação produzida – e a teoria que amparou essa documentação – ao longo dos noventa anos de existência da educação infantil paulistana. Não é possível afirmar, então, com base no que foi apresentado aqui, que os discursos são representativos da prática docente. Essa seria uma questão para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Renata Fabiana. Histórico da profissionalização docente para a educação infantil no Estado de São Paulo. In: **Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2009. p. 7722-7745.
- ANDRADE, Mário de . **O turista aprendiz**. edição de texto apurado, anotada e acrescida de documentos por Telê Ancona Lopez, Tatiana Longo Figueiredo; Leandro Raniero Fernandes, colaborador. Brasília, DF: Iphan, 2015.
- ANDRADE, Mário de. **Aspectos do folclore brasileiro**. São Paulo: Global Editora; 2019.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1981.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: RJ. Vozes, 2013.
- AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista da USP**, São Paulo, n. 8, p. 65-69, dez./fev. 1990-1991.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Lean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 6a Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- BRASIL Lei 10.639 DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: 10 jan. 2003.
- BRASIL Lei 10.639 DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: 10 jan. 2003.
- BRASIL. LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**. Brasília, DF:11 mar. 2008
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto**, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998, v1 e 2. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: Janeiro de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares**

nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF: 2006

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos.** 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento** (Niterói), Faculdade de Educação da UFF, v. n. 1, p. 11-27, 2000.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento** (Niterói), Faculdade de Educação da UFF, v. n. 1, p. 11-27, 2000.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** 2ª edição. Lisboa: Difel, 2002.

COSSON, Rildo; PAIVA, Aparecida. O PNBE, a literatura e o endereçamento escolar. **Remate de Males.** Campinas-SP, (34.2): p. 477-499, Jul./Dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/viewFile/4207/4931>. Acesso em: 31 de maio de 2022.

FARACO, Carlos Alberto **Linguagem & diálogo – As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin.** Curitiba: Criar, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n.69, p.60-91, Dec. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3301999000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 de janeiro de 2021.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa.** 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREITAS, M.T. A. Vygotsky e Bakhtin. **Psicologia e Educação: um intertexto.** São Paulo: Ática, 2002.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Concepção de infância e literatura infantil. **Linha d'Água**, v. único, p. 107-113, 2009.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Trad.Sergio Tellaroli.São Paulo: Ática, 1994

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: In: ROUXEL, A. LANGLADE, G.; REZENDE, N. L.(orgs). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

KATZENINSTEIN, Betti; FREITAS, Beatriz de. Algo do que as crianças gostam de ler. **Revista do Arquivo Municipal** nº LXXVII, Prefeitura do Município de São Paulo, Departamento de Cultura, p.5- 96. 1941. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1P_H94e5QD_2FQPbFnVwoeRlgwbg1-7A_/view. Acesso em 15 de janeiro de 2021.

LAJOLO, Marisa.; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Ática, 1985.

LEITE LOPES SALDANHA, D.; AMARILHA, M. Literatura e formação do pedagogo: caminhos que (ainda) não se cruzam. **Revista Desenredo**, v. 12, n. 2, 19 jan. 2017.

LERNER, D.; PALÁCIOS, A. **A aprendizagem da língua escrita na escola – reflexões sobre a proposta construtivista**. São Paulo: Artes Médicas, 1995.

MAGALHAES, *Ricardo Elia* Almeida. A relação entre viagem, educação e identidade para Mário de Andrade. **Linguagens, Educação e Sociedade - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI**. Teresina, Ano 23, n. 39, mai./ago. 2018.

MARCELINO, Fernanda Torresan. **O ler por prazer: a construção de uma forma de entendimento da leitura nos anos 80**. Dissertação de Mestrado – UNICAMP/SP, 2003.

MIRANDA, Nicanor. Plano inicial da Seção de Parques Infantis. **Revista do Arquivo Municipal**, São Paulo, n. 21, p. 95-98, 1936. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1c59TnvPQQ40o1kNYewFdStcWHi8_SFdL/view Acesso em 12 de janeiro de 2020.

NOGUEIRA, Carlos. A literatura de transmissão oral no ensino: do jardim de infância à universidade. **Vila Real**, v. 2, n. 10, p. 409-418, 2011.

PACHECO, Alexandre. As implicações do conceito de representação em Roger Chartier com as noções de habitus e campo em Pierre Bourdieu. **Simpósio Nacional De História**, v. 23, p. 1-6, 2005.

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 35- 52, 2008.

PAIVA, Aparecida. PNBE: seleção, distribuição, circulação e usos de livros de literatura na Educação Infantil: uma política em (re) construção. **Literatura na Educação Infantil**, 2015.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RAMIRES, Jussara Martins Silveira. **A construção do portfólio de avaliação em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo: um relato crítico**. Tese de Doutorado. Orientador: Fonseca, Joao Pedro da Faculdade de Educação. São Paulo, 2008.

SACRISTAN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013

SANTOS, Neide Medeiros. A presença do contador de histórias na literatura infantil e na literatura popular. **Linha D'Água**, n. 7, p. 40-45, 1990.

SÃO PAULO (SP), Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo / Secretaria Municipal de Educação.** - São Paulo : SME / DOT, 2006.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil.** – São Paulo : SME / COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares : expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação** – São Paulo : SME / DOT, 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo Integrador da infância paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.** – São Paulo : SME / DOT, 2016.

SÃO PAULO. Decreto nº 7072, de 13 de julho de 1967. Dispõe sobre criação de classes de ensino pré-primário. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 14 nov. 1967.

SOUZA, I. G. C. de. **Subjetivação docente: a singularidade constituída na relação entre o professor e a escola.** Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, 2012. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16082012-114112/pt-br.php>>. Acesso em: 20 abril 2022

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: RJ. Vozes, 2014.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso.** Campinas: Pontes. 1988.

VIEIRA, Sandra Aparecida Bassetto. Os parques infantis da cidade de São Paulo (1935-1938): análise do modelo didático-pedagógico. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 4, n. 1, 2004.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância.** Trad. Z. Prestes. Apresentação e comentários de Ana. Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

ZILBERMAN, Regina. Recepção e leitura no horizonte da literatura. **Alea**, Rio de Janeiro, v.10, n. 1, p. 85-97, Junho de 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2008000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 de janeiro de 2021.

Anexo

Quadros e tabelas categorizados com os discursos dos professores

Quadro I: Questionário 1 – escolha por tema/assunto.

O interesse das crianças pelo tema
Conteúdo apresentado , ilustrações, apresentação geral da leitura, inter-relação com as interações apresentadas pelas crianças, ou mesmo pelo seu protagonismo em relação a determinado texto.
Geralmente é um tema que já estou trabalhando em sala de aula, às vezes são histórias que eu gosto de contar (contos de animais, contos de fadas original - Hans Christian, Irmãos Grimm ou contos populares de Ricardo de Azevedo) . Depois de anos de trabalho em sala de aula, elegemos alguns livros que agradam muito as crianças. A prefeitura tem um acervo muito rico em qualidade e variedade de livros, sempre temos oportunidade em oferecer histórias de qualidade. Quando possível, todos dias leio uma história para as crianças e este momento é preparado com uma melodia de iniciação - como se fosse um ritual.
Se o tema é de interesse das crianças , se é apropriado para faixa etária deles e preferencialmente com boas ilustrações (mas já li boas histórias sem ilustrações também).
Se está adequado a faixa etária deles, se há contexto com o projeto e necessidades da turma.
Geralmente têm a ver com os temas dos projetos realizados.
A indicação de uma fonte/ pesquisador/ instituição formadora que seja qualificada para tal sugestão; minhas observações da qualidade da escrita, conteúdo e ilustrações; relevância da obra de acordo com o trabalhado e proposto para a turma;
A faixa etária, o autor /autora , as imagens , a temática.
Aspectos como escolha das crianças que compilam com PEA da unidade; que esteja ligado ao plano de aula e que traga a oportunidade de alinhar com demais assuntos em pauta.
A partir de uma situação de interesse ou em discussão pelo grupo na Escola e ou pela sociedade.
Qualidade da escrita e da ilustrações Pertinência do tema Adequação à faixa etária Possíveis desdobramentos
Enredo, conteúdo e atratividade.
Se é adequado a faixa etária, o texto e o enredo.
Procura escolher histórias que acrescente algo para as crianças, que elas gostem
Temas geradores de diálogo.
Representatividade, narrativa, aspectos gráficos e aproximação da temática de nosso

projeto do ano
A forma como a temática é abordada pelo livro, ilustração, diálogo com os projetos desenvolvidos pela turma e pelo coletivo da escola
O objetivo, a faixa etária e assunto
Especialmente o estético (a escolha das palavras pelo autor, ilustrações, etc.) e, algumas vezes, de acordo com as temáticas que estou trabalhando em sala (mas fujo daqueles que têm como mero propósito o "ensinar" ou dar alguma "lição de moral"). Tenho cuidado sempre com a diversidade das personagens, selecionando livros com mulheres ou meninas fortes, negros, indígenas, entre outros.
O tema que estou trabalhando em algum/alguns projeto(s), interesse das crianças.
A curiosidade por algum assunto , ou o momento.
Assunto , adequação, qualidade texto, ilustrações, autor, temática , moral da historia
Temática e narrativa são importantes nessa seleção.
A relevância do assunto para o momento, o tipo de ilustração, representatividade em diferentes portadores de texto e personagens.
Tema/assunto , autor, mensagem, texto/escrita/linguagem, faixa etária
Qualidade das ilustrações e do texto. Sugestões das crianças. Variedade de temas e gêneros. Em alguns momentos pertinência ao assunto que está sendo trabalhado.

Quadro II: Questionário 1 – literatura adequada ao projeto/temática trabalhada.

A história que desperte o interesse da criança e que seja adequada ao PPP da UE.
Conteúdo apresentado , ilustrações, apresentação geral da leitura, inter-relação com as interações apresentadas pelas crianças , ou mesmo pelo seu protagonismo em relação a determinado texto.
Geralmente é um tema que já estou trabalhando em sala de aula , às vezes são histórias que eu gosto de contar (contos de animais, contos de fadas original - Hans Christian, Irmãos Grimm ou contos populares de Ricardo de Azevedo) . Depois de anos de trabalho em sala de aula, elegemos alguns livros que agradam muito as crianças. A prefeitura tem um acervo muito rico em qualidade e variedade de livros, sempre temos oportunidade em oferecer histórias de qualidade. Quando possível, todos dias leio uma história para as crianças e este momento é preparado com uma melodia de iniciação - como se fosse um ritual.
Se está adequado a faixa etária deles, se há contexto com o projeto e necessidades da turma.
Geralmente têm a ver com os temas dos projetos realizados.
A indicação de uma fonte/ pesquisador/ instituição formadora que seja qualificada para tal sugestão; minhas observações da qualidade da escrita, conteúdo e ilustrações; relevância da obra de acordo com o trabalho e proposto para a turma;
A faixa etária, o autor /autora , as imagens , a temática.
Aspectos como escolha das crianças que compilam com PEA da unidade; que esteja ligado ao plano de aula e que traga a oportunidade de alinhar com demais assuntos em pauta.
A partir de uma situação de interesse ou em discussão pelo grupo na Escola e ou

pela sociedade.
Qualidade da escrita e da ilustrações Pertinência do tema Adequação à faixa etária Possíveis desdobramentos
Interesse, objetivo específico
Representatividade, narrativa, aspectos gráficos e aproximação da temática de nosso projeto do ano
A forma como a temática é abordada pelo livro, ilustração, diálogo com os projetos desenvolvidos pela turma e pelo coletivo da escola
Especialmente o estético (a escolha das palavras pelo autor, ilustrações, etc.) e, algumas vezes, de acordo com as temáticas que estou trabalhando em sala (mas fujo daqueles que têm como mero propósito o "ensinar" ou dar alguma "lição de moral"). Tenho cuidado sempre com a diversidade das personagens, selecionando livros com mulheres ou meninas fortes, negros, indígenas, entre outros.
O tema que estou trabalhando em algum/alguns projeto(s) , interesse das crianças.
A relevância do assunto para o momento , o tipo de ilustração, representatividade em diferentes portadores de texto e personagens.
Qualidade das ilustrações e do texto. Sugestões das crianças. Variedade de temas e gêneros. Em alguns momentos pertinência ao assunto que está sendo trabalhado.

Quadro III: Questionário 1 - literatura que carrega ensinamentos

História. Gosto que tenha algo a ensinar
Procura escolher histórias que acrescente algo para as crianças , que elas gostem
Especialmente o estético (a escolha das palavras pelo autor, ilustrações, etc.) e, algumas vezes, de acordo com as temáticas que estou trabalhando em sala (mas fujo daqueles que têm como mero propósito o "ensinar" ou dar alguma "lição de moral"). Tenho cuidado sempre com a diversidade das personagens, selecionando livros com mulheres ou meninas fortes, negros, indígenas, entre outros.
Assunto, adequação, qualidade texto, ilustrações, autor, temática, moral da historia
Procura escolher histórias que acrescente algo para as crianças , que elas gostem
Tema/assunto, autor, mensagem , texto/escrita/linguagem, faixa etária

Quadro IV: Questionário 1 – literatura que ensina valores e sentimentos.

As que promovem o respeito pelo outro e pelo meio ambiente.
Fiquei na dúvida em afirmar esta pergunta, pois geralmente lemos contos às crianças pois há um enredo que as atrai - mas não vejo como essencial. Os contos de fadas são muito ricos para trabalhar as emoções, as surpresas, os mistérios e as repetições proporcionam uma lógica dos contos que as tornam conhecidas. Geralmente leio o que agrada as crianças. Também leio livros que remetem a alguma situação particular do grupo, como a intolerância, a raiva - conhecer os sentimentos em geral.

Histórias que ensinem coisas como caráter e valores para as crianças (como amor, solidariedade, amizade...)
Histórias que abordem diversidade, sentimentos e outros temas relacionados à infância.
Fiquei bastante em dúvida entre responder sim ou não, mas respondo sim. Penso que o "essencial" é aquilo que caminha com a nossa própria turma, ou seja, a realidade e o momento que cada grupo exige. Por exemplo, pode ser uma necessidade maior observada na turma a contração de histórias sobre " medo ", ou sequência de leitura de "contos". Porém, considerando a importância social atual, do que vejo como urgente para século XXI, penso que livros que tragam a temática do respeito às diferenças e a diversidade como um todo, sendo biológicas ou culturais, podem ser considerados como essenciais nas nossas emeis porque ainda observamos reproduções de estereótipos e manutenção de preconceitos tanto entre adultos como em crianças.
Histórias que aguce os sentimentos/emoções nas cças e estimule experiências em diferentes ambientes e posições diferentes do que as cças vivenciam em seu âmbito familiar.
Historias sobre formação de valores como as fábulas
historias que possam ajudar elas a compreenderem que trabalhem esse temas: respeito, amor, união
Aquelas relacionadas aos projetos como trabalhar com diferentes etnias, emoções e interesses das crianças.
Histórias sobre compartilhar, sobre a verdade, sobre sentimentos e comportamentos
As histórias que nos ajudam a quebrar preconceitos que as crianças possam encontrar na sua trajetória.

Quadro V : Questionário 1: literatura para desenvolvimento de habilidades/competências e aprendizados.

As histórias, além de fazerem parte do patrimônio cultural, proporcionam o contato da criança com a sua língua materna de maneira significativa. Além disso, seus conteúdos estimulam a imaginação, instigam a curiosidade , promovem diferentes aprendizagens e em alguns casos, ajudam as crianças a lidarem com seus próprios sentimentos e reflitam sobre suas ações.
A literatura é muito importante para o desenvolvimento da criança em todos os aspectos e contribui na linguagem oral, comportamento leitor, cognitivo , sociabilidade, resolução de conflitos, visão de mundo, imaginação, faz de conta, etc.
Através da histórias o aluno abre sua imaginação para o “ensejo” de diálogos e opiniões, coragem de expor suas vontades e suas idéias, atitudes onde suas experiências vividas irão dar suporte a sua vontade de aprender , de descobrir, compartilhar, crescer com segurança e conseqüentemente ao seu desenvolvimento educacional.
estimulamos sua imaginação, elas entram em contato com as letras, assim vão se familiarizando com elas; ampliam seu vocabulário e repertório; desenvolvem sua concentração e aprendem conteúdos novos.
Porque desenvolve comportamento leitor, vocabulário, diferentes gêneros textuais, usa criatividade, imaginação e aprendizado

Quadro VI: Questionário 1 –literatura para desenvolvimento de aspectos socioemocionais.

<p>A fantasia presente nos livros literários é fundamental pra constituição psíquica do bebê e da criança, precisamos da fantasia para sobreviver, se não ficamos intoxicados pelo excesso do real, além da questão da linguagem, a criança desenvolve sua linguagem também através de ouvir histórias contadas em livros, além também da questão do afeto e da troca entre adulto e criança no momento da leitura.</p>
<p>As histórias, além de fazerem parte do patrimônio cultural, proporcionam o contato da criança com a sua língua materna de maneira significativa. Além disso, seus conteúdos estimulam a imaginação, instigam a curiosidade, promovem diferentes aprendizagens e em alguns casos, ajudam as crianças a lidarem com seus próprios sentimentos e refletirem sobre suas ações.</p>
<p>Por trabalhar com várias habilidades, conhecimentos e por contribuir para a formação de um indivíduo independente, emancipado e de ajudar na construção de sua personalidade.</p>
<p>Oportuniza repertório de histórias, promove a fantasia, abre a possibilidade de viajar em mundos diferentes, trabalha a emoção e a sensibilidade e auxilia no repertório de vocabulários e linguagem.</p>
<p>A leitura traz inúmeros benefícios, alguns que vejo em relação à educação infantil: desenvolver a linguagem, despertar o prazer da leitura, aumentar o repertório e estimular a imaginação e criatividade. É também um momento que possibilita debater importantes aspectos do dia-a-dia das crianças, auxiliando elas a resolverem alguns conflitos, principalmente emocionais.</p>
<p>A literatura é muito importante para o desenvolvimento da criança em todos os aspectos e contribui na linguagem oral, comportamento leitor, cognitivo, sociabilidade, resolução de conflitos, visão de mundo, imaginação, faz de conta, etc.</p>
<p>Para instigar a imaginação e criatividade das crianças, oportunizar momentos prazerosos de interação e troca de conhecimentos com colegas, ampliar repertório, conhecimento e leitura de mundo, desenvolver senso crítico, proporcionar experiência com a função social da linguagem.</p>
<p>Através da histórias o aluno abre sua imaginação para o “ensejo” de diálogos e opiniões, coragem de expor suas vontades e suas idéias, atitudes onde suas experiências vividas irão dar suporte a sua vontade de aprender, de descobrir, compartilhar, crescer com segurança e conseqüentemente ao seu desenvolvimento educacional.</p>
<p>As histórias disparam emoções, sentimentos e dão liberdade de imaginar.</p>
<p>Para formação de leitores, deleite, imaginação, criatividade,prazer e socialização.</p>
<p>Porque acredito que a literatura é importante para a construção linguística, psíquica, social e emocional da criança.</p>

Quadro VII: Questionário 2 – literatura que desenvolve aspectos cognitivos, emocionais e sociais

A literatura infantil é muito importante, ela contribui para o conhecimento, recreação, informação e interação necessária ao ato de ler, podendo assim influenciar de maneira positiva no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança.
--

Quadro VIII: Questionário 1 - literatura e gosto/prazer

Para criança estabelecer o hábito e o prazer em ler
Porque favorece seu aprimoramento nas linguagens, além de promover o encantamento e amor pela leitura.
A leitura traz inúmeros benefícios, alguns que vejo em relação à educação infantil: desenvolver a linguagem, despertar o prazer da leitura , aumentar o repertório e estimular a imaginação e criatividade. É também um momento que possibilita debater importantes aspectos do dia-a-dia das crianças, auxiliando elas a resolverem alguns conflitos, principalmente emocionais.
Para formação de leitores, deleite , imaginação, criatividade, prazer e socialização.
Porque desperta na criança o lado lúdico, característica muito importante para seu desenvolvimento. Desenvolve o gosto pela leitura , a criatividade e a imaginação.
Porque a relação com as histórias amplia o repertório das crianças, porque propicia o desenvolvimento do gosto pela leitura , dá acesso a visões de mundo, aguça a imaginação e a criatividade, porque faz bem pro coração e pra alma.
Para desenvolver a imaginação, comportamento leitor, gosto pela leitura , ampliação de repertório.
Para criança estabelecer o hábito e o prazer em ler
A leitura traz inúmeros benefícios, alguns que vejo em relação à educação infantil: desenvolver a linguagem, despertar o prazer da leitura , aumentar o repertório e estimular a imaginação e criatividade. É também um momento que possibilita debater importantes aspectos do dia-a-dia das crianças, auxiliando elas a resolverem alguns conflitos, principalmente emocionais.
Além de trazer muito prazer as crianças, contribuí para desenvolvimento da linguagem, a ampliação do universo de significados, o hábito da leitura, desenvolvimento da criatividade, raciocínio lógico, etc.
Produzir encantamento , criar repertório
Literatura é uma arte e como tal transportam as crianças para outros mundos possíveis, encanta , incentiva a criatividade, inspira a comunicação de ideias por meio das palavras e versos, e ainda tem a ilustração com seu papel tão importante.
Para formação de leitores, deleite , imaginação, criatividade,prazer e socialização.

Quadro IX: Questionário 2 – gosto/prazer em ler

Para desenvolver o gosto pela leitura
Para desenvolver o gosto a leitura
Por ser primordial o contato com a leitura e o gosto pela leitura logo cedo.
Porque da repertório e gosto pela literatura

As crianças amam ouvir, recontar, se divertem, criam gosto pela leitura , gostam de imaginar, aguça a criatividade.
Ajuda no desenvolvimento das crianças incentivando a imaginação, a criatividade, o vocabulário, a curiosidade, o gosto pela leitura e pelas obras (livros) etc.
Porque estimula o interesse pela leitura e a imaginação, fazendo com que desde cedo as crianças tenham este gosto desenvolvido .
É um meio de estimular o gosto pela leitura , porque estimula a imaginação.
Além de estimular o gosto pela leitura , aumenta o repertório, trabalha a imaginação e criatividade, amplia a visão de mundo, descobrem novas possibilidades e criam novas histórias a partir das histórias que conhecem. Por meio das histórias elas também interpretam seu próprio mundo e aprendem a lidar com seus sentimentos e emoções.
A literatura na educação infantil provoca a imaginação, a releitura feita de forma individual além de aumentar o vocabulário, possibilita a formação de frases e expressão de pensamentos de forma lúdica é prazerosa , despertando o gosto
Através das histórias apresentamos diversos temas e estimulamos o gosto pelos livros , histórias e leitura em nas crianças.
Para formar alunos críticos, pensantes e para que desde pequenos adquiram o gosto pela leitura .
Estimula a criatividade, novas linguagens, desperta o gosto pela leitura .
Desenvolve o gosto pela leitura , auxilia na alfabetização e letramento, desenvolve a criatividade, concentração.

Quadro X: Questionário 1 – literatura para desenvolver hábito

Para criança estabelecer o hábito e o prazer em ler
Além de trazer muito prazer as crianças, contribuí para desenvolvimento da linguagem, a ampliação do universo de significados, o hábito da leitura , desenvolvimento da criatividade, raciocínio lógico, etc.
Desenvolve vocabulário, imaginação, criatividade, segurança, hábito de leitura

Quadro XI: Questionário 2 – literatura para desenvolver hábito

Porque a leitura deve fazer parte do dia a dia, estimula a criatividade, cria o habito leitor de forma prazerosa , aguça a imaginação, amplia repertório
Aprimora a linguagem oral e a escuta atenta. Valoriza momentos de interações com várias textos literários, além de incentivar o habito da leitura desde muito pequenos.
Nutre o imaginário, promove o hábito de leitura
É através da leitura diária que as crianças começam a ter o hábito leitor .
Para conhecimento de mundo, diverte, amplia o vocabulário, incentivar o hábito de leitura , forma o comportamento leitor, dar repertório narrativo, colabora no letramento , entre

tantas outros motivos.
Incentivar e criar o hábito da leitura
Acredito que a leitura deva fazer parte da vida da criança desde o ventre, mas como o hábito de leitura não faz parte da nossa cultura, a educação é, na maioria das vezes, o primeiro contato da criança com esse universo. Portanto, visando a formação de uma criança leitora e um adulto leitor, esse contato na escola da infância é primordial.
Aprimora a linguagem oral e a escuta atenta. Valoriza momentos de interações com várias textos literários, além de incentivar o habito da leitura desde muito pequenos.
Nutre o imaginário, promove o hábito de leitura
É através da leitura diária que as crianças começam a ter o hábito leitor .
Para conhecimento de mundo, diverte, amplia o vocabulário, incentivar o hábito de leitura , forma o comportamento leitor, dar repertório narrativo, colabora no letramento , entre tantas outros motivos.
Acredito que a leitura deva fazer parte da vida da criança desde o ventre, mas como o hábito de leitura não faz parte da nossa cultura, a educação é, na maioria das vezes, o primeiro contato da criança com esse universo. Portanto, visando a formação de uma criança leitora e um adulto leitor, esse contato na escola da infância é primordial.

Quadro XII: Questionário 1- literatura para desenvolver comportamento leitor

A literatura é muito importante para o desenvolvimento da criança em todos os aspectos e contribui na linguagem oral, comportamento leitor , cognitivo, sociabilidade, resolução de conflitos, visão de mundo, imaginação, faz de conta, etc.
Porque desenvolve comportamento leitor , vocabulário, diferentes gêneros textuais, usa criatividade, imaginação e aprendizado
Para desenvolver a imaginação, comportamento leitor, gosto pela leitura , ampliação de repertório.

Quadro XIII: Questionário 2 - literatura para desenvolver comportamento leitor

Apropriação do comportamento leitor , concentração, fruição, criatividade...
Desenvolve o comportamento leitor , amplia a linguagem oral, trabalha a função social da escrita, desenvolve a imaginação, a criatividade e estimula a formação de novos leitores.
O hábito da escuta e exploração de livros estimula o comportamento leitor , desenvolve a imaginação e atenção

Incentiva o comportamento leitor e futuramente a leitura. A hora da história oportuniza às crianças viver a fantasia, apreciar imagens e ampliar o conhecimento. Quem tem contato com livros na rotina, é bem provável que se torne um leitor assíduo.
Desenvolvimento de comportamento leitor .
Desperta o prazer pela leitura, desenvolve o comportamento leitor , estimula a imaginação, propicia a criação das próprias histórias.
Aguça a fantasia, amplia o vocabulário, propicia o comportamento leitor , favorece a imaginação, a curiosidade e a atenção

Quadro XIV: Questionário 2 - Literatura e a alfabetização

Desenvolve o gosto pela leitura, auxilia na alfabetização e letramento , desenvolve a criatividade, concentração.
É a base da alfabetização , todo o processo de conhecimentos passa pelo livro.
E também, as crianças tem acesso as estruturas narrativas, para auxiliar na esquematização para uma futura alfabetização .
Sei que a leitura é fundamental na vida de todos, as crianças aprendem muito com as histórias, auxilia nas resoluções de conflito, nas emoções, na alfabetização , amplia o repertório de palavras e de conhecimento de modo geral.
Através da leitura a criança viaja para todos os lugares. Na leitura começa-se o processo de Alfabetização , conhecimento em diversos campos de experiências da ed.inf., etc.
Literatura e a alfabetização
Para conhecimento de mundo, diverte, amplia o vocabulário, incentivar o hábito de leitura, forma o comportamento leitor, dar repertório narrativo, colabora no letramento , entre tantas outros motivos.

Quadro XV: Questionário 1- literatura para o letramento

Estimula a fantasia, o faz de conta, desenvolve a linguagem oral/ escrita
Para instigar a imaginação e criatividade das crianças, oportunizar momentos prazerosos de interação e troca de conhecimentos com colegas, ampliar repertório, conhecimento e leitura de mundo, desenvolver senso crítico, proporcionar experiência com a função social da linguagem .
Estimula a imaginação, criatividade, além de entrar em contato com a leitura e escrita .
estimulamos sua imaginação, elas entram em contato com as letras, assim vão se familiarizando com elas ; ampliam seu vocabulário e repertório; desenvolvem sua concentração e aprendem conteúdos novos.
Através da literatura infantil, as crianças aumentam o repertório de histórias, estético e visão de mundo, desenvolvem a escuta, ampliam o contato com o mundo letrado , entre outras habilidades e competências
Estimula criatividade, amplia vocabulário, trabalha com emoções, facilita planejamento

de sequências didáticas/projetos, **possibilita trabalho com letramento de forma lúdica.**

Para que a criança **tenha contato com a linguagem escrita** e oral, favoreça a fantasia, à imaginação, amplie sua visão de mundo.

Quadro XVI: Questionário 1 - diversidade de gêneros textuais e portadores de texto.

A relevância do assunto para o momento, o tipo de ilustração, representatividade em **diferentes portadores de texto** e personagens.

Qualidade das ilustrações e do texto. Sugestões das crianças. **Variedade** de temas e **gêneros**. Em alguns momentos pertinência ao assunto que está sendo trabalhado.

Quadro XVII: Questionário 1 - Literatura como espaço da fantasia, criatividade, imaginação

A fantasia presente nos livros literários é fundamental pra constituição psíquica do bebê e da criança, **precisamos da fantasia para sobreviver**, se não ficamos intoxicados pelo excesso do real, além da questão da linguagem, a criança desenvolve sua linguagem também através de ouvir histórias contadas em livros, além também da questão do afeto e da troca entre adulto e criança no momento da leitura.

As histórias, além de fazerem parte do patrimônio cultural, proporcionam o contato da criança com a sua língua materna de maneira significativa. Além disso, seus conteúdos **estimulam a imaginação**, instigam a curiosidade, promovem diferentes aprendizagens e em alguns casos, ajudam as crianças a lidarem com seus próprios sentimentos e refletirem sobre suas ações.

Estimula a fantasia,o faz de conta, desenvolve a linguagem oral/ escrita

Para despertar a criatividade e a imaginação das crianças.

Oportuniza repertório de histórias, **promove a fantasia**, abre a **possibilidade de viajar em mundos diferentes**, trabalha a emoção e a sensibilidade e auxilia no repertório de vocabulários e linguagem.

A leitura traz inúmeros benefícios, alguns que vejo em relação à educação infantil: desenvolver a linguagem, despertar o prazer da leitura, aumentar o repertório e **estimular a imaginação e criatividade**. É também um momento que possibilita debater importantes aspectos do dia-a-dia das crianças, auxiliando elas a resolverem alguns conflitos, principalmente emocionais.

A literatura é muito importante para o desenvolvimento da criança em todos os aspectos e contribui na linguagem oral, comportamento leitor, cognitivo, sociabilidade, resolução de conflitos, visão de mundo, **imaginação, faz de conta**, etc.

Contar histórias para as crianças oferece oportunidades de ampliar o vocabulário, exercitar a imaginação e a capacidade de concentração, entre outros.

Para instigar a imaginação e criatividade das crianças, oportunizar momentos prazerosos de interação e troca de conhecimentos com colegas, ampliar repertório, conhecimento e leitura de mundo, desenvolver senso crítico, proporcionar experiência com a função social da linguagem.

É por meio da história que você explora o imaginário !

Através das histórias o aluno abre sua imaginação para o “ensejo” de diálogos e opiniões, coragem de expor suas vontades e suas idéias, atitudes onde suas experiências vividas irão dar suporte a sua vontade de aprender, de descobrir, compartilhar, crescer com segurança e conseqüentemente ao seu desenvolvimento educacional.
Além de trazer muito prazer as crianças, contribuí para desenvolvimento da linguagem, a ampliação do universo de significados, o hábito da leitura, desenvolvimento da criatividade , raciocínio lógico, etc.
É uma forma de conhecer o mundo, imaginar e sonhar .
Estimula a imaginação, criatividade , além de entrar em contato com a leitura e escrita.
As histórias disparam emoções, sentimentos e dão liberdade de imaginar .
Literatura é uma arte e como tal transportam as crianças para outros mundos possíveis, encanta, incentiva a criatividade , inspira a comunicação de ideias por meio das palavras e versos, e ainda tem a ilustração com seu papel tão importante.
Desenvolve vocabulário, imaginação, criatividade , segurança, hábito de leitura
estimulamos sua imaginação , elas entram em contato com as letras, assim vão se familiarizando com elas; ampliam seu vocabulário e repertório; desenvolvem sua concentração e aprendem conteúdos novos.
Para formação de leitores, deleite, imaginação, criatividade , prazer e socialização.
Estimula criatividade , amplia vocabulário, trabalha com emoções, facilita planejamento de seqüências didáticas/projetos, possibilita trabalho com letramento de forma lúdica.
Porque desperta na criança o lado lúdico, característica muito importante para seu desenvolvimento. Desenvolve o gosto pela leitura, a criatividade e a imaginação .
Porque desenvolve comportamento leitor, vocabulário, diferentes gêneros textuais, usa criatividade, imaginação e aprendizado
Porque a relação com as histórias amplia o repertório das crianças, porque propicia o desenvolvimento do gosto pela leitura, dá acesso a visões de mundo, aguça a imaginação e a criatividade , porque faz bem pro coração e pra alma.
Para desenvolver a imaginação , comportamento leitor, gosto pela leitura, ampliação de repertório.
Porque é uma experiência com a arte da palavra que perpassa por diversas experiências humanas como a educação para a escuta, a imaginação , as emoções individuais das crianças ao ouvir um conto, ajuda a romper esteriótipos através da ampliação do repertório de imagens e significações que a narrativa pode oferecer, auxilia na ampliação do repertório oral, proporciona o contato com a diversidade cultural e valorização da própria cultura.
Para que a criança tenha contato com a linguagem escrita e oral, favoreça a fantasia, à imaginação , amplie sua visão de mundo.
As histórias disparam emoções, sentimentos e dão liberdade de imaginar .

Quadro XVIII: Questionário 2: literatura como lugar privilegiado da imaginação

Desenvolve a linguagem, imaginação , aproxima do mundo letrado, entre outros aspectos.
Porque enriquece a construção do imaginário , das ideias e o conhecimento, também desperta a curiosidade e favorece as percepções humanas.
Amplia o vocabulário, estimula a imaginação .
Porque a leitura deve fazer parte do dia a dia, estimula a criatividade, cria o hábito leitor de forma prazerosa, aguça a imaginação , amplia repertório
A literatura enriquece o imaginário infantil , o vocabulário, na compreensão e interpretação de texto.
Nutre o imaginário , promove o hábito de leitura
Para a construção da identidade da criança, desenvolver a imaginação , criatividade, solução de conflitos, dentre outros
As crianças amam ouvir, recontar, se divertem, criam gosto pela leitura, gostam de imaginar, aguça a criatividade .
Ajuda no desenvolvimento das crianças incentivando a imaginação , a criatividade, o vocabulário, a curiosidade, o gosto pela leitura e pelas obras (livros) etc.
Através das histórias as crianças criam e imaginam várias situações que faz com que aumentem o seu vocabulário.
O hábito da escuta e exploração de livros estimula o comportamento leitor, desenvolve a imaginação e atenção
Porque estimula o interesse pela leitura e a imaginação , fazendo com que desde cedo as crianças tenham este gosto desenvolvido.
Aflorar o imaginário , a vontade de sonhar e viajar nas histórias, como eu tive na minha infância para meus pequenos.
Para aprimorar a imaginação , a criatividade, a concentração e principalmente para que novos leitores sejam formados, e sejam pessoas críticas e questionadoras.
AJUDA NA CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO INFANTIL
Porque desenvolve a imaginação , a linguagem das crianças, a criatividade. Algumas histórias podem ser utilizadas para que as crianças percebam que somos todos iguais,
Principalmente para despertar a imaginação e a criatividade da criança. Através das histórias podemos inculcar o respeito pelas pessoas e etnias pois trabalhamos a literatura negra e indígena. Um dos fatores favoráveis da literatura na Educação Infantil é poder levar as crianças a sonharem, devanearem e poder viajar através da imaginação e ainda melhorar o vocabulário.
Constrói o imaginário da criança , melhora o repertório, acrescenta um vasto vocabulário, aumenta o compartilhamento de informações.
Porque é um universo de imaginação de fantasias
Desenvolve o comportamento leitor, amplia a linguagem oral, trabalha a função social da escrita, desenvolve a imaginação , a criatividade e estimula a formação de novos leitores.
A contação de história brinca com o imaginário da criança , estimulando a criatividade, despertando o interesse pela linguagem oral e até mesmo pela escrita e estimula também a comunicação por meio da expressão corporal.

Imaginação
É um meio de estimular o gosto pela leitura, porque estimula a imaginação .
para a ampliação do repertório intelectual, linguístico, diversão e construção de mundo e do imaginário infantil .
Porque os alunos de educação infantil adoram a contação de histórias e além disso quando estão ouvindo histórias libertam toda a imaginação que estão guardando .
Porque ler é incentivar a imaginação , a apropriação de escrita, é viajar sem sair do lugar.
Amplia o vocabulário, propicia vivenciar suas emoções ludicamente, dar asas a imaginação
Essa questão da imaginação na ed infantil precisa ser mais e melhor trabalhada, as crianças (em sua maioria) amam histórias, mas não tem por hábito imaginar (principalmente após esse período em casa, muitos em telas durante muito tempo ou mesmo dispersos). Então creio que resgatar a questão da imaginação , da moral de uma história, do acolhimento no momento de contar ou ler é importante para o desenvolvimento pleno das crianças.
A Literatura é um dos principais meios para que a criança passa a ter acesso ao mundo imaginário , letrado e infantil.
Estimula a imaginação e a criatividade, aumenta o vocabulário, ajuda a trabalhar com os sentimentos
Através da história a criança começa a despertar a imaginação , abstrair as ideias e trabalhar temas importantes de forma lúdica e prazerosa.
Porque por meio da leitura e da contação de histórias, auxiliamos no desenvolvimento e aprimoramento de habilidades emocionais, sociais e de linguagens, além de ampliar o vocabulário e a imaginação , o que considera-se essencial para o desenvolvimento infantil.
Pois contribui com o desenvolvimento da imaginação , interpretação, interação e oralidade das crianças.
Além de estimular o gosto pela leitura, aumenta o repertório, trabalha a imaginação e criatividade, amplia a visão de mundo, descobrem novas possibilidades e criam novas histórias a partir das histórias que conhecem. Por meio das histórias elas também interpretam seu próprio mundo e aprendem a lidar com seus sentimentos e emoções.
Estimula a imaginação , a concentração, a criatividade e enriquece o vocabulário.
Porque através das histórias a criança vivencia o mundo imaginário : podendo nomear e estruturar suas fantasias através do repertório de personagens, sentimentos e situações; amplia seu mundo, seu vocabulário auxiliado assim a organização do pensamento que se dá a partir da linguagem; ...
A literatura na educação infantil provoca a imaginação , a releitura feita de forma individual além de aumentar o vocabulário, possibilita a formação de frases e expressão de pensamentos de forma lúdica é prazerosa, despertando o gosto pela
Desenvolvem, além do prazer pela leitura, oralidade, imaginação , atenção, paciência, respeito pelo outro, entre outros.
Estimular a imaginação , criatividade, oralidade e ampliar o repertório cultural.
Desenvolve a imaginação , o senso estético e literário, aquisição de repertório de vocabulário e de cultura, contribui para a formação leitora e escritora
Porque os livros apoiam o desenvolvimento da linguagem, a ampliação de vocabulário, a criatividade e a descoberta do mundo imaginário

Através da contação de histórias a criança é levada a imaginar , criar e aumentar o repertório verbal, além de ser um incentivo a leitura.
Amplia o repertório, possibilita imaginação, criatividade e visão de mundo
Através das histórias, a criança amplia seu repertório imaginário , sua forma de interagir com as pessoas a sua volta e passa a lidar com seus sentimentos com mais autonomia.
Amplia vocabulário, estimula imaginação , criatividade, cria repertório, aproxima a criança da linguagem escrita...
Pq desenvolve vários aspectos da criança como: criatividade, oralidade, imaginação , etc...
Desperta o ludicidade, imaginação , amplia o vocabulário.
Desperta o prazer pela leitura, desenvolve o comportamento leitor, estimula a imaginação , propicia a criação das próprias histórias.
A literatura desenvolve a imaginação , estimula a reflexão, amplia o vocabulário, amplia diálogos com assuntos diversos trazendo conhecimentos.
Estimula a imaginação , a criatividade e estimula os futuros leitores
Enriquece o vocabulário, a imaginação e ajuda em muitos processos de aprendizagem
Promove o imaginário, amplia o vocabulário, leva estabelece relação com o mundo real.
Aguça a fantasia, amplia o vocabulário, propicia o comportamento leitor, favorece a imaginação , a curiosidade e a atenção
Desenvolve a linguagem, a imaginação , criatividade; contato com o mundo letrado.
Porque enriquece o imaginário e propicia altas habilidades linguísticas.
Ampliar o vocabulário, imaginário .
Porque incentivamos a imaginação , curiosidade, ampliamos vocabulário e damos a devida importância a escrita e leitura.
Histórias é vida, discurso, imaginação , transformação.

Quadro XIX: Questionário 1 - literatura para ampliação do repertório

Para instigar a imaginação e criatividade das crianças, oportunizar momentos prazerosos de interação e troca de conhecimentos com colegas, ampliar repertório, conhecimento e leitura de mundo , desenvolver senso crítico, proporcionar experiência com a função social da linguagem.
Produzir encantamento, criar repertório
Porque elas possibilitam a vivência de outros mundos, outros corpos e entrem em contato com outras realidades. Elas repertoriam a visão de mundo das crianças e auxilia que elas enriqueçam a própria narrativa.
estimulamos sua imaginação, elas entram em contato com as letras, assim vão se familiarizando com elas; ampliam seu vocabulário e repertório ; desenvolvem sua concentração e aprendem conteúdos novos.
Através da literatura infantil, as crianças aumentam o repertório de histórias , estético e visão de mundo, desenvolvem a escuta, ampliam o contato com o mundo letrado, entre outras habilidades e competências

Para desenvolver a imaginação, comportamento leitor, gosto pela leitura, ampliação de repertório .
Porque é uma experiência com a arte da palavra que perpassa por diversas experiências humanas como a educação para a escuta, a imaginação, as emoções individuais das crianças ao ouvir um conto, ajuda a romper estereótipos através da ampliação do repertório de imagens e significações que a narrativa pode oferecer, auxilia na ampliação do repertório oral , proporciona o contato com a diversidade cultural e valorização da própria cultura.
Para que a criança tenha contato com a linguagem escrita e oral, favoreça a fantasia, à imaginação, amplie sua visão de mundo .

Quadro XX: Questionário 2 – literatura para construção de repertório

Porque a leitura deve fazer parte do dia a dia, estimula a criatividade, cria o hábito leitor de forma prazerosa, aguça a imaginação, amplia repertório
Porque da repertório e gosto pela literatura
Constrói o imaginário da criança, melhora o repertório , acrescenta um vasto vocabulário, aumenta o compartilhamento de informações.
para a ampliação do repertório intelectual , linguístico, diversão e construção de mundo e do imaginário infantil.
Além de estimular o gosto pela leitura, umenta o repertório , trabalha a imaginação e criatividade, amplia a visão de mundo, descobrem novas possibilidades e criam novas histórias a partir das histórias que conhecem. Por meio das histórias elas também interpretam seu próprio mundo e aprendem a lidar com seus sentimentos e emoções.
Para conhecimento de mundo, diverte, amplia o vocabulário, incentivar o hábito de leitura, forma o comportamento leitor, dar repertório narrativo , colabora no letramento , entre tantas outros motivos.
Porque através das histórias a criança vivencia o mundo imaginário: podendo nomear e estruturar suas fantasias através do repertório de personagens , sentimentos e situações; amplia seu mundo, seu vocabulário auxiliado assim a organização do pensamento que se dá a partir da linguagem; ...
Sei que a leitura é fundamental na vida de todos, as crianças aprendem muito com as histórias, auxilia nas resoluções de conflito, nas emoções, na alfabetização, amplia o repertório de palavras e de conhecimento de modo geral .
Estimular a imaginação, criatividade, oralidade e ampliar o repertório cultural.
Desenvolve a imaginação, o senso estético e literário, aquisição de repertório de vocabulário e de cultura, contribui para a formação leitora e escritora
Através da contação de histórias a criança é levada a imaginar, criar e aumentar o repertório verbal , além de ser um incentivo a leitura.
Amplia o repertório , possibilita imaginação, criatividade e visão de mundo
Através das histórias, a criança amplia seu repertório imaginário , sua forma de interagir com as pessoas a sua volta e passa a lidar com seus sentimentos com mais autonomia.
Amplia vocabulário, estimula imaginação, criatividade, cria repertório , aproxima a criança da linguagem escrita...

Quadro XXI : Questionário 1 – Literatura como experiência estética

Através da literatura infantil, as crianças aumentam o repertório de histórias, **estético** e visão de mundo, desenvolvem a escuta, ampliam o contato com o mundo letrado, entre outras habilidades e competências

Quadro XXII: Questionário 2 – literatura como experiência estética

As histórias contribuem para a inserção da criança no mundo letrado e auxiliam o desenvolvimento da **sensibilidade estética**. Além disso, ampliam o vocabulário das crianças, despertam interesse sobre variados temas, estimulam o diálogo, contribuem para que as crianças percebam a si, aos outros e o mundo, geram encantamento e prazer.

É contato com uma das artes mais bonitas. Que além de **prazer estético** pode tb trazer um monte de reflexões

Desenvolve a imaginação, o **senso estético e literário**, aquisição de repertório de vocabulário e de cultura, contribuí para a formação leitora e escritora

Quadro XXIII: Questionário 1 - escolhas baseadas na questão de diversidade e representatividade

Proposta literária, **diversidade cultural e étnica**

Representatividade, narrativa, aspectos gráficos e aproximação da temática de nosso projeto do ano

Especialmente o estético (a escolha das palavras pelo autor, ilustrações, etc.) e, algumas vezes, de acordo com as temáticas que estou trabalhando em sala (mas fujo daqueles que têm como mero propósito o "ensinar" ou dar alguma "lição de moral"). Tenho cuidado sempre com a **diversidade das personagens, selecionando livros com mulheres ou meninas fortes, negros, indígenas, entre outros**.

A relevância do assunto para o momento, o tipo de ilustração, **representatividade** em diferentes portadores de texto e **personagens**.

Considero como histórias essenciais os contos, as fábulas, **as histórias ligadas à diversidade cultural e étnica** e aquelas que estimulam o imaginário e a curiosidade infantil. Porque são histórias que contribuem para o desenvolvimento, a aprendizagem e a formação da personalidade da criança de maneira lúdica e significativa.

Principalmente **as histórias que fomentam a diversidade dos povos**, os contos de fadas, as fábulas e as que tratam do folclore brasileiro, porque quando as crianças são inseridas no Ensino Fundamental, o objetivo principal é a alfabetização, não há o compromisso com o faz- de -conta, como a Educação Infantil tem

Histórias que abordem **diversidade**, sentimentos e outros temas relacionados à

infância.
Fiquei bastante em dúvida entre responder sim ou não, mas respondo sim. Penso que o "essencial" é aquilo que caminha com a nossa própria turma, ou seja, a realidade e o momento que cada grupo exige. Por exemplo, pode ser uma necessidade maior observada na turma a contração de histórias sobre "medo", ou sequência de leitura de "contos". Porém, considerando a importância social atual, do que vejo como urgente para século XXI, penso que livros que tragam a temática do respeito às diferenças e a diversidade como um todo, sendo biológicas ou culturais, podem ser considerados como essenciais nas nossas emeis porque ainda observamos reproduções de estereótipos e manutenção de preconceitos tanto entre adultos como em crianças.
Por exemplo todas sobre cultura africana
As que possuem temas relacionados à diversidade e à situações da infância. Porque a sociedade, por vezes, se esquece de dar voz às crianças e a representatividade é importante para a construção da sua identidade.
Histórias que tratam sobre diversidade . Para ampliar repertório e também para que as crianças se reconheçam em personagens.
História que mostre nossa diversidade cultural, racial
Histórias com representatividade , seja na constituição familiar, cultura brasileira, sentimentos e formas de lidar com eles, que abordem a negritude positivamente e promova um olhar mais empático e acolhedor a todos. Alguns exemplos: O mundo no black power de Tayo, Abrapracabra, Chuva de manga, Escola de chuva, Panquecas da mama Panya, O tupi que você fala, O pinguim azul de Miguel, Minhas contas, Coisas de menino e Coisas de menina, Coleção Um dia na aldeia.
Aquelas relacionadas aos projetos como trabalhar com diferentes etnias , emoções e interesses das crianças.

/

Quadro XXIV: Questionário 2 –escolhas baseadas na questão de diversidade e respeito

Porque desenvolve a imaginação, a linguagem das crianças, a criatividade. **Algumas histórias podem ser utilizadas para que as crianças percebam que somos todos iguais, negros, brancos, indígenas e que não podemos diferenciar as pessoas mas sim manter o respeito por todas as etnias.**

Quadro XXV: Questionário 1 - escolha a partir da autoria das obras.

Autores, ilustradores e editoras de confiança e se a história me mobilizou, mexeu comigo, se eu gostei da história.

Geralmente é um tema que já estou trabalhando em sala de aula, às vezes são histórias que eu gosto de contar (contos de animais, contos de fadas original - **Hans Christian, Irmãos Grimm ou contos populares de Ricardo de Azevedo**). Depois de anos de trabalho em sala de aula, elegemos alguns livros que agradam muito as crianças. A prefeitura tem um acervo muito rico em qualidade e variedade de livros, sempre temos oportunidade em oferecer histórias de qualidade. Quando possível, todos dias leio uma história para as crianças e este momento é preparado com uma melodia de iniciação -

como se fosse um ritual.
A faixa etária, o autor /autora , as imagens , a temática.
Assunto, adequação, qualidade texto, ilustrações, autor , temática, moral da historia
Tema/assunto, autor , mensagem, texto/escrita/linguagem, faixa etária

Tabela XXVI: Questionário 1 – aspectos de escolha de literatura - ilustrações.

Autores, ilustradores e editoras de confiança e se a história me mobilizou, mexeu comigo, se eu gostei da história.
Considero a qualidade do enredo e das ilustrações e se a história me "toca" de alguma maneira, para que eu possa realizar uma boa leitura para as crianças.
Conteúdo apresentado, ilustrações , apresentação geral da leitura, inter-relação com as interações apresentadas pelas crianças, ou mesmo pelo seu protagonismo em relação a determinado texto.
Se o tema é de interesse das crianças, se é apropriado para faixa etária deles e preferencialmente com boas ilustrações (mas já li boas histórias sem ilustrações também).
A indicação de uma fonte/ pesquisador/ instituição formadora que seja qualificada para tal sugestão; minhas observações da qualidade da escrita, conteúdo e ilustrações ; relevância da obra de acordo com o trabalhado e proposto para a turma;
A faixa etária, o autor /autora , as imagens , a temática.
Qualidade da escrita e da ilustrações Pertinência do tema Adequação à faixa etária Possíveis desdobramentos
Representatividade, narrativa, aspectos gráficos e aproximação da temática de nosso projeto do ano
A forma como a temática é abordada pelo livro, ilustração , diálogo com os projetos desenvolvidos pela turma e pelo coletivo da escola
o momento que as crianças estão vivendo, se aquela historia vai ajudá-la; boas imagens, ilustrações , a historia não ser longa; ter começo , meio e fim e coerência.
Adequação do texto para a ed infantil. Imagens e colorido .E o texto em si.
Especialmente o estético (a escolha das palavras pelo autor, ilustrações , etc.) e, algumas vezes, de acordo com as temáticas que estou trabalhando em sala (mas fujo daqueles que têm como mero propósito o "ensinar" ou dar alguma "lição de moral"). Tenho cuidado sempre com a diversidade das personagens, selecionando livros com mulheres ou meninas fortes, negros, indígenas, entre outros.
Assunto, adequação, qualidade texto, ilustrações , autor, temática, moral da historia
A relevância do assunto para o momento, o tipo de ilustração , representatividade em diferentes portadores de texto e personagens.
Os primeiros aspectos são o interesse dos alunos e a faixa etária. Ao pesquisar livros considero a qualidade literária, e caso os utilize para contar e não o faça somente oralmente, a questão estética também é considerada na seleção (ilustração , textura, formas, etc). No caso de histórias especificamente narradas, sejam contos tradicionais

ou não, considero também a minha relação com a história, já que, neste caso, a narrativa ganhará "forma" a partir da minha performance e a interação com a história e com os alunos.

Qualidade das ilustrações e do texto. Sugestões das crianças. Variedade de temas e gêneros. Em alguns momentos pertinência ao assunto que está sendo trabalhado.

Tabela: Autores de livro infantil citados pelos docentes

Autor	Quantidade de citações
Ruth Rocha	10
Ana Maria Machado	8
Cecilia Meireles	6
Kiusam de Oliveira	6
Emicida	4
Eva Furnari	4
Ilan Brenman	4
Vinicius de Moraes	4
Daniel Munduruku	3
Tatiana Belinky	3
Ziraldo	3
Audrey Wood	2
Davi Nunes	2
Manoel de Barros	2
Monteiro Lobato	2
Sylvia Orthof	2
Adriano Vital	1
Anna Llenas	1
Anna Obiols	1
Antonieta de Barros	1
bell hooks	1
Bia Bedran	1
Chico Buarque	1
Conceição Evaristo	1
Cora Coralina	1
Cristino Wapichana	1
Fernanda Takai	1
Fernando Vilela	1
Giane Rodari	1
Graça Lima	1
Heloisa Prieto	1
José Paulo Paes	1
Jose Roberto Torero	1
Kalil Gibran	1
Kalypsa Brito.	1
Lalau e Laurabeatriz	1
Lazaro Ramos	1
Lúcia Pimentel Góes	1
Malba Tahan	1

Marie Louise Gay	1
Mário Quintana	1
Matthew A. Cherry	1
Maurício de Souza	1
Miram Leitão	1
Nilma Lino Gomes	1
Patricia Santana	1
Pedro Bandeira	1
Rachel Isadora	1
Ricardo Dreguer.	1
Rogério Andrade	1
Rubem Alves	1
Rubem Filho	1
Sergio Vaz	1
Silvana Dando	1
Sônia Junqueira	1
Sonia Rosa	1
Todd Parr	1