

## LITERATURA INFANTIL E CURRÍCULO – REPENSANDO A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS

---

Rute Pereira Alves de Araújo<sup>1</sup>  
Maria Zuleide da Costa Pereira<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

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

A visão crítica de currículo, defendida por Apple<sup>3</sup>, aponta a necessidade de se questionar os “porquês”, os motivos pelos quais, no processo de discussão e construção curricular, determinados conhecimentos são politicamente validados em detrimento de outros.

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

Com base nesses questionamentos, também refletidos por Silva (2003) e com base na perspectiva crítica de currículo defendida por Apple, somos indubitavelmente impelidos a pensar a política curricular que regimenta alguns cursos de Pedagogia do estado da Paraíba, no que se refere a inclusão/exclusão do componente - Literatura Infanto-Juvenil – de seu projeto político curricular.

Com base nesses questionamentos, também refletidos por Silva (2003) e com base na perspectiva crítica de currículo defendida por Apple, somos indubitavelmente impelidos a pensar a política curricular que regimenta alguns cursos de Pedagogia do estado da Paraíba, no que se refere a inclusão/exclusão do componente - Literatura Infanto-Juvenil – de seu projeto político curricular. Assim, como também podemos refletir junto à Homi Bhabha (1998), acerca

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE- UFPB

<sup>2</sup> Professora Associada I, da área das Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE- UFPB

<sup>3</sup> Michael Whitman Apple aborda o currículo a partir de uma pedagogia crítica que se baseia nas relações existentes entre a escola e a sociedade. Para Apple o currículo não pode ser resumido apenas à série de conteúdos e informações objetivas que serão transmitidas nas escolas através de seus programas, pois os conhecimentos ali disseminados são frutos de grupos sociais majoritários que têm o poder de decidir o que será transmitido e quais os conhecimentos válidos. Mediante essa compreensão, não ingênua, de currículo é que se pode pôr em xeque o modelo tecnicista de educação, a partir de questionamentos mais críticos que deverão brotar dos próprios educadores na tentativa de se compreender qual saber é elegido e porque este e não outro conhecimento. Em suma, para Apple o saber não pode ser entendido como algo dado, mas como uma realidade que deverá sempre ser pensada/refletida criticamente.

das questões ligadas à cultura, destacando os “entre-lugares”, como espaços que cruzam a elaboração de estratégias e subjetivação, sejam elas singulares ou coletivas, e, mediante esses “entre-lugares”, perceber os interstícios em que se sobrepõem ou se deslocam o domínio das diferenças. Esses conceitos utilizados por Bhabha (1998), nos instiga a questionar os modos como os sujeitos/pedagogo se formam nos “entre-lugares” da cultura formativa e curricular dos cursos de Pedagogia, nos lócus de nossa pesquisa, indagando sobre o local ocupado pela literatura infantil nesses interstícios de formação?

As questões nascentes do problema investigativo que temos reverberam na questão formulada por Bhabha (1998, p.20): “De que modo se formam sujeitos nos ‘entre-lugares’, nos excedentes da soma das partes da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero, etc.)?”, com base nessa questão podemos pensar o currículo e as questões identitárias do pedagogo no espaço fluído de corrente movimento, não fixo, como pensado anteriormente pelas concepções mais tradicionais, mas lugar transitório de mudanças e questionamentos perenes, com espaços e tempos deslizantes que não permitem mais conceituações polarizadas. É, pois, na passagem intersticial “[...] entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta” (BHABHA, 1998, p.22).

Com base no exposto, defendemos nesse trabalho a importância da literatura infanto-juvenil no processo de desenvolvimento infantil, e a relevância de uma formação adequada aos pedagogos no que concerne a um estudo sistematizado, com bases críticas, reflexivas e metodológicas da literatura infantil e suas possibilidades de fruição artística, interação, recepção estética e prazerosa, dentre outras inúmeras probabilidades de leitura e interação que o texto literário infantil oportuniza.

Dessa forma, organizamos o trabalho, ora apresentado, em três momentos distintos: num primeiro momento apresentamos sinteticamente a relevância da literatura infantil ao desenvolvimento da criança com base na estética da recepção. Nos embasam nessa parte do trabalho – Jauss (2002), Hunt (2010), Palo e Oliveira (2006), dentre outros. Em seguida refletimos a metodologia da pesquisa que executaremos no decurso do doutorado em educação com base em autores como Elias e Scotson (2000) Brito e Leonardos (2001), Minayo (2009), Bogdan e Birklen (1994), Maffesoli (1998), dentre outros.

### **Um pouco de Literatura Infantil**

A literatura infantil, diferente das literaturas que compõem o cânone literário adulto, desde os seus primórdios surge como forma literária inferior que se aproxima mais da função pedagógica, o “que a faz ser mais pedagogia do que literatura.” (PALO e OLIVEIRA, 2006, p.9).

Assim, via texto literário, o universo adulto delega à criança o dever de aprender, através do texto lido, a “verdade social”, tudo isso numa lógica linear que está intimamente ligada ao universo adulto. Essa ótica é refletida na produção infantil como receptor engajado nas propostas da escola e da sociedade de consumo.

A linearidade dessa vertente reprodutivista, na visão de Palo e Oliveira (op. cit.), - faz com que grande parte da produção literária endereçadas ao público infanto-juvenil carregue consigo ranços de um autoritarismo ideológico que faz do leitor infantil um ser passivo do texto e da voz toda poderosa do narrador.

Para Peter Hunt (2010), as narrativas que possuem essa característica autoritária controlam a interatividade que o leitor poderia estabelecer com o texto lido, podendo, em

uma última instância, minar o pensamento do leitor. Esse fato ocorre porque o próprio ato de leitura de um texto reduz a distância entre o contador e o conto, tornando o pacto narrativo mais específico; porém, quando a tensão é suscitada, acrescida de autoritarismo, pelo narrador implícito, esse pacto se torna frágil. Isso acontece notadamente no caso em que a aptidão emocional do público se dá de forma tácita (sinalizada pelos itens de conteúdo e pela estrutura do texto) e é vista como discrepante do modo controlador. Mediante esses dados é perceptível, na ótica do autor:

[...] uma simplificação imprópria, uma violação intrometida do pacto narrativo. (Isso pode explicar por que tantos romances 'juvenis' ou romances 'polêmicos' parecem ser insatisfatórios para o leitor adulto – e, inversamente, por que tantos 'livros para crianças' parecem ser insatisfatórios para as crianças.) (HUNT, 2010, p. 172-173)

É necessário, portanto, que o educador tenha em sua formação as possibilidades críticas e reflexivas de ruptura desse viés autoritário e reprodutivista da sociedade, que se propalam, também, nas obras literárias e podem ser tratados de maneira diferenciada através da percepção mais aprofundada do caráter estético da obra literária e sua função fruidora, pois “O didatismo ainda permanece evidente na contação de histórias, em que o pedantismo e doutrinação são elementos disfarçadamente imbricados ao ato de contar e controlar”. (HUNT, 2010, p. 173). Nesse sentido, é importante distinguir o ato da recepção e o da interpretação, conforme justifica Hans Robert Jauss:

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra, menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. (JAUSS, 2002, p.69)

A exposição de Jauss evidencia um caráter primário da obra literária que deveria perpassar toda e qualquer experiência estética.

Para Maria Alice Faria, a exclusão da literatura infanto-juvenil dos programas acadêmicos dos cursos superiores de Pedagogia no país, se dá justamente porque a literatura infanto-juvenil não é considerada como uma literatura verdadeira e, por essa razão, ela é escamoteada/não consta na maioria dos currículos de formação dos professores em nosso país. (FARIA, 2010). Peter Hunt amplia essa questão, enfocando que a “exclusão” acontece dada a aceitação mercadológica de textos “limitadores”, bem como da própria mediação que acontece na maioria das vezes com despreparo e um certo pedantismo. Vejamos:

A aceitação ampla de textos limitadores não só restringe o pensamento dos leitores como também a capacidade de pensar. A desconsideração desse problema faz parte de uma desconsideração

geral da literatura infantil por sociolinguístas e psicolinguístas, e reflete a enorme influência que os mediadores menos preparados exercem na produção da literatura infantil. A maioria dos leitores pode se sentir superior ao material escrito para crianças e, por isso, eles se sentem mais livres para prescrever. (HUNT, 2010, p. 173)

O autor prossegue nas reflexões, apontando, através de exemplos e análises de livros literários infanto-juvenis, que, somado a esse aspecto estilístico, há outros elementos que não devem ser entendidos separadamente e que em conjunto possibilitam uma compreensão mais reflexiva acerca da produção literária destinada à crianças. Esses outros aspectos concernem a própria estrutura narrativa, a política de distribuição e divulgação e exclusão de acesso aos livros por todas as camadas sociais e a ideologia que se atrela a esse aspecto político.

Para além desses aspectos levantados por Peter Hunt (2010), Maria Alice Faria (2010), percebe outros atributos dessa literatura. Dentre eles destaca a polissemia do texto literário infanto-juvenil, capaz de instigar no pequeno leitor reações diversas, que vão desde o prazer emocional ao intelectual, além, é claro, de fornecer informações sobre os mais diversos campos de conhecimento, satisfazendo o leitor em sua necessidade nata de conhecer.

Além desses aspectos alçados por Faria (2010), a literatura favorece ao leitor relacionar o texto lido com situações de seu cotidiano que lhe causam as mais variadas emoções, suscitando diversos sentimentos, além de favorecer a correlação de fatos sociais, políticos, filosóficos e inúmeras outras áreas de inserção do leitor, permitindo a ampliação do horizonte de ideias e consentindo, ao mesmo tempo, que ele enverede por novos caminhos de fruição e ludismo, aspectos próprios da literatura infanto-juvenil.

### **Passos da Metodologia de Pesquisa**

Mediante o exposto, somos inquietados a pensar mais alguns detalhes das pesquisas que buscamos desenvolver no decurso da pós-graduação/doutorado em educação, especificamente na linha de pesquisa das Políticas educacionais, em que a questão da exclusão/inclusão é nítida.

No que concerne a linha de políticas educacionais, especialmente sob o foco investigativo das diretrizes curriculares dos cursos superiores de Pedagogia, que têm autonomia para incluir ou rechaçar determinados componentes curriculares, através de critérios nem sempre democráticos, é nitidamente observável que alguns conhecimentos da “grade” se constituem obrigatórios em detrimento de outros, tidos como de segunda ordem - disciplinas optativas.

Através de uma apreciação mais detida da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006<sup>4</sup>, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, observamos no parágrafo segundo do Art. 2º, especificamente no inciso II, as principais contribuições aplicadas a educação propiciadas pelo Curso de Pedagogia e seu caráter de teórico-político de investigação e reflexão crítica. Vejamos:

---

<sup>4</sup> A referida resolução do Conselho Nacional de Educação/ Curso de Pedagogia – CNE/CP – foi publicada no Diário Oficial da União em 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11; sendo presidente do CNE o Sr. Edson de Oliveira Nunes

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

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

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

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

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

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e *sensibilidade afetiva e estética*. (BRASIL, 2006, itálicos meus)

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

A questão que se gera, mediante essa aparente naturalização dessa política curricular, pode ser repensada, a partir dos próprios questionamentos lançados por Elias e Scotson (2000), ou seja, a partir das questões propostas pelos autores acerca do estudo etnográfico registrado em *Os estabelecidos e os Outsiders*, podemos questionar se mediante o universo de conhecimentos, do contexto superior de ensino - especialmente, nesse caso, os de Pedagogia do estado Paraíba – o que designa a relevância de determinados componentes curriculares em detrimento dos demais saberes? Que meios/critérios são levados em consideração na escolha

dos saberes realmente válidos? Que lugar ocupa o discente na escolha desses saberes que serão compartilhados?

O desafio propalado, nesse processo, se presentifica na questão estética da literatura infanto-juvenil e seu caráter de ludicidade, crítica e recepção que não são tratados em alguns cursos de Pedagogia do estado da Paraíba e, quando o são, nem sempre oportunizam renovadas atitudes metodológicas de ensino.

Nessa perspectiva, em uma sociedade capitalista a *criança* e a *brincadeira* também sofrem a exclusão, por possuírem em sua gênese aspectos que se contrapõem duramente a relação de trabalho/renda, sustentáculo do capitalismo. (PERROTTI, 1982).

As reflexões de Morin acerca do pensamento complexo, também, servem de sustentáculo metodológico aos caminhos investigativos da pesquisa aqui apresentada. Em primeira instância, mediante as reflexões de Morin (1998) acerca da sociologia e sua vocação científica e ensaísta, somos impelidos, a partir desse pensamento, a perceber a necessidade perene de comunicação e interfecundação entre as culturas: científica e humana (filosófica e literária).

Essa comunicação, defendida por Morin, e vista, a partir do nosso foco investigativo/problema de pesquisa – como prática interdisciplinar e dialógica, necessária aos cursos de pedagogia, especificamente no que concerne aos assuntos ligados à leitura literária infanto-juvenil e seu caráter de interativo; inexistem.

Desse modo, o conhecimento acerca da crítica e recepção literária infanto-juvenil é relegado em alguns cursos de formação de educadores (cursos de Pedagogia) em prol de outros saberes considerados “mais necessários”, isto por que dentro de uma ótica linear, o conhecimento aceito hegemonicamente como científico “(...) dá lugar à negação do jogo, da festa e da alegria.” (MARIOTTI, 2000, p. 43), características inerentes à leitura literária.

A partir do exposto, é possível refletir com Regina Zilberman (1982) sobre a racionalidade do sistema produtivo, que considera a criança um ser passivo. Por essa razão, torna o lúdico um produto inviável, e isto acontece graças a relação de não trabalho a ele conferida, pois, de acordo com a autora, em sociedades capitalistas o critério usado para definição do que seja bens culturais perpassa em primeira instância pelo crivo do capital. No entanto, mediante o pensamento complexo, Morin (1998, p.28) aponta que: “(...) nenhuma boca é depositária da verdade da ciência. É o conjunto do jogo que faz com que haja uma produção de ciência.”

Num segundo momento, mediante as reflexões de Morin, ao versar sobre as condições Bio-antropológicas do conhecimento, o autor, em: “*animalidade do conhecimento*”, averigua que “(...) originalmente e fundamentalmente, o nosso conhecimento está ligado à nossa relação activa com o mundo exterior, que o vínculo primeiro e fundamental do conhecimento cerebral é o da ação.” (MORIN, 1996, p.22). Mediante a conjunção desse viés Bio-antropológico com a função social da literatura, verificamos que ela “(...) só se manifesta em sua genuína possibilidade ali onde a experiência literária do leitor entra no horizonte de expectativas de sua vida prática, pré-forma sua compreensão de mundo e, com isso repercute também em suas formas de comportamento social.” (JAUSS *apud* ZILBERMAN, 1999, p.83)

Desse modo, a partir das aproximações reflexivas aqui tecidas, acerca do pensamento complexo e suas relações com o objeto de pesquisa, podemos inferir que o principal desafio ao exercício do pensamento complexo em nossas atividades acadêmicas, investigativas, científicas e sociais, estão intimamente atreladas à nossa dificuldade de sistematização de

saberes, bem como ao progresso que se atinge ao (re) conhecer os limites da própria ciência, pois:

[...] o problema da complexidade, isto é, da dificuldade de permanecermos no interior de conceitos claros, distintos, fáceis, para concebermos o conhecimento, para concebermos o mundo em que estamos, para nos concebermos a nós na nossa relação com este mundo, para concebermos a nós na nossa relação com nós mesmos que é, afinal a mais difícil de todas. (MORIN, 1996, p. 34).

Mediante o pensamento de Morin (1998/1996) e Elias e Scotson (2000), acima elencados, é possível entender o processo de construção das ciências e seu aspecto investigativo de uma maneira diferenciada, que exige do investigador um redimensionamento de sua forma tradicional de percepção do objeto de pesquisa.

É justamente essa forma de olhar o objeto considerando a complexidade de suas relações com o todo, que diferenciam o trabalho de pesquisa realizado nesse viés epistemológico, permitindo ao pesquisador um alargamento das expectativas que o mesmo constrói em relação a pesquisa e seus dados.

A partir do supracitado, algumas outras reflexões podem ser traçadas acerca do objeto da pesquisa aqui abordado e partem da compreensão do esquema do triângulo equilátero inscrito em um círculo, apresentado por Brito e Leonardos (2001), como representação descritiva do processo de pesquisa, podemos estabelecer conexões reflexivas acerca de nosso projeto.

A representação do triângulo e o ordenamento descritivo da pesquisa como forma de relação social põem em destaque, a partir de seus vértices, o papel de inter-relação entre o **Pesquisador (subjetividade), Literatura científica e objeto/sujeito da pesquisa**. Estes vértices possuem em sua atmosfera circundante, três elementos que corroboram para sua descrição, são eles: **a Comunidade Científica, as Metodologias de Pesquisa e o Senso Comum/Senso Científico**. Não podemos esquecer as relações de poder/ética que centralizam o campo desses elementos discursivos. (BRITO e LEONARDOS, 2001)

Com base nesses aspectos, acima referidos, podemos refletir nossa pesquisa, em primeiro plano, o papel de pesquisador e a subjetividade, como elementos passíveis de engano frente à dinamicidade do objeto dessa pesquisas. Esse primeiro aspecto nos pede uma revisão literária constante, que seja capaz de nos instigar provocativamente, e que ao mesmo tempo contemple, como sinaliza Brito e Leonardos (2001, p.21), a) *vitalidade* do nosso *pensamento* frente à inovação teórico-metodológica, b) *Visão epistemológica*, c) *grau de abertura e diálogo que ela se propõe* e d) *indicações sobre nossa postura ética*.

Sob esse prisma, pensar literatura infanto-juvenil/relação texto-leitor e a própria formação dos educadores, atrelados a atual política curricular dos cursos de Pedagogia, é enveredar por cearas instáveis e difíceis, que põem em evidência a necessidade de um pensamento sistematizado e complexo que seja capaz de ler o entrelaçamento dessas relações em sua profundidade histórica/política/conceitual/ideológica; é sobremaneira estar aberto as indagações que o próprio objeto nos fará no decurso de seu desvelamento, que poderá escapar ou confirmar em alguns planos as hipóteses levantadas acerca do mesmo. Dessa forma, a concretude das interações pesquisador/objeto é que nos subsidiará esses elementos,

pois, “a tarefa do conhecimento é muito mais coletiva do que individual” (MORIN *apud* BRITO e LEONARDOS, 2001, p.33)

### TRILHANDO A PESQUISA: INSTRUMENTOS

A partir da breve exposição teórica, acerca da conceituação crítica da leitura literária infanto-juvenil e seu caráter de esteticidade e recepção, realizadas no início desse trabalho, bem como, mediante as reflexões metodológicas sinalizadas aqui através dos pensamentos de Morin, Elias e Scotson, somos impelidos a pensar mais detidamente a instrumentalização da pesquisa que nos propomos a desenvolver.

Assim, sabendo que o objeto das ciências sociais é, de acordo com Minayo (2009), essencialmente qualitativo, o objeto de estudo da pesquisa proposta é de base qualitativa, pois possui em seu arcabouço teórico-metodológico reflexões pontuais acerca das políticas curriculares que norteiam a formação dos educadores do Ensino Fundamental, no que concerne às práticas metodológicas de ensino da leitura literária infanto-juvenil.

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

Mediante o exposto, percebemos a necessidade de se esboçar mais criteriosa e reflexivamente os modos de instrumentalização da pesquisa. Temos em vista que os dados coletados nas pesquisas de ordem qualitativa, de acordo com as reflexões propostas por Bogdan e Birklen (1994, p.149), ocorrem através de provas e pistas que podem ser colhidas mediante o uso de alguns instrumentos de pesquisa, pois, assim “[...] como um mineiro apanha uma pedra, perscrutando-a na busca do ouro, também o investigador procura identificar a informação importante por entre o material encontrado durante o processo de investigação.” Nessa perspectiva, acontecimentos aparentemente “vulgares”, podem ser caracterizados como dados relevantes se vistos sob uma ótica singular – a do investigador.

Sob esse prisma, apontamos como proposta metodológica, a divisão da fase exploratória de nossa pesquisa em dois momentos pontuais, a saber: a) Exploração bibliográfico/documental e b) instrumentalização das notas de campo e das entrevistas realizadas junto aos principais sujeitos envolvidos na pesquisa.

Assim sendo, o primeiro momento da pesquisa - base bibliográfica/documental - se fará possível, mediante um estudo de caso/levantamento documental realizado nos cursos de Pedagogia das principais Instituições de Ensino Superior, da Região metropolitana de Campina Grande/PB<sup>5</sup>, – a saber: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Universidade Vale do Acaraú (UVA).

---

<sup>5</sup> A Lei complementar nº92, de 11 de dezembro de 2009, sancionada pelo Governo do Estado e de autoria do deputado estadual Aguinaldo Ribeiro (PP), institui a Região Metropolitana de Campina Grande, composta pelos seguintes municípios: Lagoa Seca, Massaranduba, Alagoa Nova, Boqueirão, Queimadas, Esperança, Barra de Santana, Caturité, Boa Vista, Areal, Montadas, Puxinanã, São Sebastião de Lagoa de Roça, Fagundes, Gado Bravo, Aroeiras, Itatuba, Ingá, Riachão do Bacamarte, Serra Redonda, Matinhas e Pocinhos.



Nesse contexto, pleiteamos levantar os dados referentes à formação dos pedagogos que passam por essas instituições, no tangente a formação de leitores de literatura infanto-juvenil, conduzindo essa segunda parte da pesquisa a partir das seguintes fases: a) Na primeira fase realizaremos um estudo descritivo, através de uma análise documental (TRIVIÑOS, 2006) em que poderemos, a partir do levantamento dos componentes curriculares dos cursos de pedagogia, das instituições do contexto citado, verificar a existência de disciplinas que versem sobre a literatura infanto-juvenil; b) Na segunda fase, de posse dos dados coletados na fase anterior, verificaremos os Planos de curso das disciplinas referentes a literatura infanto-juvenil, observando se as referências teóricas e metodológicas utilizadas contribuem efetivamente para a interatividade presente na relação texto-leitor.

Para uma sistematização mais estruturada dos dados pesquisados, ficharemos as fontes bibliográficas levantadas caminhando para a interpretação dos dados obtidos, conforme propõe Minayo (2009), ou seja, fazendo uma leitura compreensiva do material selecionado, explorando o material para conseguinte elaboração da síntese interpretativa que servirá de sustentáculo à tese e as ideias nela difundidas.

Já no segundo momento, faremos uso das *notas de campo e entrevistas*, instrumentos de coleta de dados, que consideramos relevantes para a realização dessa pesquisa.

Sabemos, também, que uma questão latente do processo de coleta de dados está no que concerne o uso e escolha adequada dos instrumentos de pesquisa que serão utilizados no decurso da pesquisa, pois é imprescindível que haja uma articulação e problematização dos dados colhidos com o sustentáculo teórico e objetivos da pesquisa, pois de acordo com Bogdan e Birklen (1994), os dados, buscados pelo pesquisador, intentam refletir o momento histórico/contextual vivido e estão, de algum modo, intimamente ligados ao problema de pesquisa do investigador.

Assim, o objetivo de cunho mais geral de nossa pesquisa consiste em: Analisar quais os critérios motrizes da política formativa em literatura infanto-juvenil nos cursos de graduação em Pedagogia das principais Instituições Superiores de Ensino responsáveis por formar uma considerável gama de pedagogos que atuam na docência da primeira fase do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais das cidades que compõem a Região Metropolitana de Campina Grande/PB.

A partir do objetivo geral creditamos aos instrumentos de pesquisa elegidos para coleta de dados, nesse segundo momento da pesquisa, relevante contributo, uma vez que a partir deles poderemos apresentar uma visão panorâmica da realidade investigada mediante as *notas de campo* que, somadas aos dados das entrevistas realizadas junto aos professores das referidas disciplinas, bem como junto aos coordenadores dos cursos de Pedagogia do contexto referido, aliados as falas de alguns alunos dos cursos, nos evidenciarão possibilidades e limites da inclusão do referido componente curricular – Literatura Infanto-Juvenil – nos cursos de Pedagogia investigados.

Desse modo, consideramos pertinentes, nesse primeiro momento, a escolha desses dois instrumentos de coleta de dados – *notas de campo e entrevistas*, para termos uma visão mais ampla do fenômeno investigado, sem desconsiderar com isso a subjetividade que nos caracteriza e que, de certa forma, dão relevo ao fenômeno investigado.

No entanto, sabemos que, através do uso das *notas de campo*, é importante que se tenha o cuidado com o detalhamento preciso e extensivo do fenômeno observado, bem como as incertezas e sentimentos gerados no momento da coleta, pois é justamente essa percepção subjetiva do pesquisador que circunscrevem a dinamicidade do processo investigativo. Assim,

as notas de campo, além de possuírem, em seu teor descritivo, o registro do que foi observado, terá a análise reflexiva do pesquisador, gerada pelo *olhar sensível*, conforme defende Maffesoli (1998).

A obra *Elogio da Razão Sensível*, de Michel Maffesoli (1998), nos inquieta a pensar o discurso pedagógico da contemporaneidade sob um outro prisma. Logo no início do seu trabalho o autor levanta uma crítica a racionalização/divisão entre a arte e a ciência acadêmica tradicional, enfatizando que o pensamento complexo não se evidencia (inexiste) dada a linearidade do pensamento que faz eclodir o binarismo tradicional, que segrega, não compreendendo as partes como integrantes de um todo. Para ele “[...] é preciso saber associar a arte e o conhecimento” e não se pode assimilar a humanidade, movida pela paixão e pela não-razão, “ao objeto morto das ciências naturais” (p.17).

A partir das considerações de Maffesoli (1998), entendemos o processo investigativo, no que concerne a ótica da literatura infanto-juvenil e seu caráter estético/artístico, sob um novo viés, que contribui reflexivamente no momento de coleta de dados e escrita das *notas de campo* necessárias ao processo investigativo aqui traçado.

Quanto ao uso das *entrevistas* na coleta de dados, Bogdan e Birklen (1994) refletem sobre o momento da transcrição e observam a importância do uso de bons equipamentos além, é claro, de um olhar experiente do pesquisador, que deverá atentar para o que é realmente relevante e constitui dado imprescindível à pesquisa, mesmo sabendo que as entrevistas realizadas nas pesquisas qualitativas tendem a respostas abertas e fluidas.

Os dados qualitativos e seus respectivos instrumentos de coleta, refletidos por Bogdan e Birklen (1994), apontam aspectos importantes de análise, pois nos evidenciam a fragilidade de uso de alguns métodos, bem como atentam para as nossas próprias imprecisões, enquanto pesquisador. Por essa razão, a todo momento somos chamados a pensar nossa subjetividade, revendo o nosso olhar de pesquisador através das *notas de campo* e *comentários do observador*, momento da pesquisa em que podemos unir a objetividade da pesquisa e seus dados com a subjetividade do pesquisador e as angústias ocasionalmente geradas no momento da coleta.

Após essas duas fases maiores da pesquisa, analisaremos os dados coletados, na fase exploratória da pesquisa – pesquisa bibliográfica/documental - somando aos elementos colhidos, interpretados e analisados nessa segunda parte (entrevistas e notas de campo), para uma conseguinte proposição e /ou avaliação de alternativas teóricas e metodológicas de formação literária infanto-juvenil aos cursos de Pedagogia do contexto que elegemos como campo de pesquisa e atuação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos caminhos investigativos aqui traçados, como percurso investigativo relevante à conquista das informações que necessitamos para defesa de nossa tese, entendemos que muitas outras discussões se somam à relevância dos estudos literários infanto-juvenis aos cursos superiores de Pedagogia do estado da Paraíba.

Assim, é a partir de uma compreensão mais nítida da política curricular Nacional responsável por regimentar os cursos de Licenciatura em Pedagogia que outras questões vêm à baila, especialmente no que concerne aos conhecimentos que são validados em detrimento de outros. Nesse sentido, as questões referentes ao currículo são inevitavelmente necessárias para um aprofundamento reflexivo mais apurado.

É mediante essa necessária discussão que questionamos junto à Tomaz Tadeu da Silva (2006), o currículo como superfície de representação. Sob a ótica do autor, o ato de representar significa definir como real, em outras palavras, o que realmente conta como conhecimento e é essa compreensão de poder concebida a representatividade delegada ao currículo, que nos faz refém de uma ordem que não foi pensada mais detidamente por nós – educadores – mas apenas aceita sem os questionamentos necessários.

Ainda sobre a definição de representação do currículo, Tomaz Tadeu da Silva, reflete que:

É esse poder de definição que está em jogo no currículo concebido como representação. A representação, como prática de linguagem, consiste precisamente na tentativa de domesticar o processo selvagem, rebelde, da significação. A representação é uma tentativa – sempre frustrada – de fixação, de fechamento, do processo de significação. Fixar, fechar é nisso, precisamente, que consiste o jogo do poder. Como terreno onde se joga o jogo da significação e da representação, o currículo é, assim, objeto de uma disputa vital. (SILVA, 2006, p. 65)

Nesse universo de representações atribuído ao currículo, percebemos que ele é também uma forma de delegar e construir poder e identidades, pois “as políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais” – através da atribuição de funções e papéis burocráticos/específicos. São também as políticas curriculares que geram uma série de outros textos a exemplo de guias, diretrizes, normas e grades, etc. [...] A política curricular metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros.” (SILVA, 2006, p. 11-12).

É mediante as reflexões de Tomaz Tadeu da Silva que vislumbramos o currículo como instrumento de poder e construtor de identidades, que longe de exercer um papel democrático e de respeito as diferenças, ele cerceia o processo educativo como um todo, desde as funções e patamares ocupados pelos que compõem o processo educativo, até os documentos que “dirigem”, “guiam”, encaminham as ações que “devem” ser assumidas pela comunidade escolar. Essa atitude desrespeita as singularidades e diferenças, bem como o contexto multicultural em que estamos inseridos, é através de práticas como essas que temos violado um direito básico de todo e qualquer cidadão brasileiro – o direito a liberdade de expressão.

Esse debate nos encaminha para a questão chave de nosso trabalho, que concerne aos processos de inclusão e exclusão de alguns componentes curriculares dos cursos de formação de educadores – pedagogos – do estado da Paraíba. Esses fatores remetem a alguns questionamentos, como por exemplo, quem determina que um conhecimento é realmente válido em detrimento de outro conhecimento? A quem foi dado o poder de escolher o que devemos conhecer e quais conhecimentos são importantes para a “minha” formação? Quais os objetivos desse processo arbitrário de escolha dos conhecimentos socialmente válidos? Que identidades querem construir?

A questão do currículo multiculturalista defendida por Silva, mostra que “[...] o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade.” Nos fazendo lembrar que a igualdade não pode ser

simplesmente obtida através do acesso ao currículo hegemônico, pois a obtenção de igualdade depende substancialmente da modificação do currículo existente. (SILVA, 2003, p.90)

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006**. Conselho Nacional de educação/Curso de Pedagogia. Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 02 de setembro de 2011.

BRITO, Ângela Xavier de e LEONARDOS, Ana Cristina. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p.7-38, julho/2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sarl. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

ELIAS, Nobert. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 5. ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. Tradução: Cid Knipel. ed. rev. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JAUSS, Hans Robert. A Estética da Recepção: Colocações Gerais. In: LIMA, Luis Costa (Org.). **A Literatura e o Leitor: Textos de Estética da Recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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

MARIOTTI, Humberto. **As Paixões do Ego: complexidade, política e solidariedade**. São Paulo: Palas Atena, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 28. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORIN, Edgar. **O Problema Epistemológico da Complexidade**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1988.

\_\_\_\_\_. **Sociologia: A Sociologia do Microsocial ao Microplanetário**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1986.

PALO, Maria José e OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura Infantil: voz de criança**. 4. ed. — São Paulo: Ática, 2006.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1 ed. 3. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade:** Uma introdução as teorias de currículo. 2. ed., 5ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. – 14. Reimp., – São Paulo: Atlas, 2006.

ZILBERMAN, Regina. (Org.) **A produção Cultural para a criança.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. in: BATISTA, Antonio A. Gomes e GALVÃO, Ana M. de Oliveira. **Leitura:** práticas, impressos, letramentos. Belo Horizonte: CEALE/AUTÊNTICA, 1999.