



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

ALINE PELISSARI KRAVOS

A LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE 1º E 2º
ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE GETÚLIO VARGAS / RS

ERECHIM

2024

ALINE PELISSARI KRAVOS

A LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE GETÚLIO VARGAS / RS

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: 1 – Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional.

Orientadora: Prof^ª Dra. Marilane Maria Wolff Paim

ERECHIM

2024

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Kravos, Aline Pelissari

A literatura infantil na alfabetização de crianças de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental do Município de Getúlio Vargas / RS / Aline Pelissari Kravos. -- 2024. 144 f.:il.

Orientadora: Doutora Marilane Maria Wolff Paim

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechim,RS, 2024.

1. Literatura Infantil. Alfabetização. Formação de Professores. Documento Orientador.. I. Paim, Marilane Maria Wolff, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

ALINE PELISSARI KRAVOS

A LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE GETÚLIO VARGAS / RS

Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e APROVADO pela banca em - 22/08/2024.

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

MARILANE MARIA WOLFF PAIM

Data: 18/09/2024 13:41:54-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra Marilane Maria Wolff Paim (Orientadora/presidente – UFFS)



Documento assinado digitalmente

JERONIMO SARTORI

Data: 11/09/2024 15:45:51-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jerônimo Sartori (Membro titular interno – UFFS)



Documento assinado digitalmente

MARIA LAURA POZZOBON SPENGLER

Data: 12/09/2024 15:53:51-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Dra Maria Laura Pozzobon Spengler (Membro titular externo – UDESC)

Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos (Membro suplente interno – UFFS)



Documento assinado digitalmente

ALMIR PAULO DOS SANTOS

Data: 13/09/2024 09:11:01-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são dos meus mais sinceros sentimentos, pois o percurso tornou-se mais leve junto a essas pessoas.

Agradeço a Deus pela vida, pelas oportunidades e pela coragem a mim dada!

Agradeço também pelo acolhimento da Universidade Federal da Fronteira Sul / Campus Erechim, em mais uma etapa da minha vida, e pelo ensino público e de qualidade a todos que alcança.

A todos os professores que compartilharam seus conhecimentos e me auxiliaram em todo o percurso do Mestrado e ao longo da vida.

A querida professora orientadora Marilane, que mesmo de longe nunca me deixou desamparada. Suas palavras calmas e amorosas me permitiram uma caminhada tranquila e em paz. Você é uma das minhas inspirações, profissional e pessoal.

A Secretária Municipal de Educação da prefeitura de Getúlio Vargas, que abriu suas escolas para que fosse possível a concretização desta pesquisa, e a Sandra Bettiato, antiga secretária de educação, pelo acolhimento a mim e a minha pesquisa.

As professoras alfabetizadoras da rede municipal de Getúlio Vargas, que de alguma maneira me ensinaram algo sobre o ser docente. E principalmente as professoras que se dispuseram a participar da roda de conversa, compartilhando o seu cotidiano e vivências, anseios e alcances em suas salas de aula de alfabetização.

Para minha amiga e colega Claudiane, que nesses dois anos foi minha companheira de sentimentos e angústia, meu muito obrigada! Você é incrível!

As minhas amigas Paula, Letícia e Luana, que desde a graduação crescemos e evoluímos juntas. Que nossa amizade nunca acabe!

Ao meu companheiro Luan, que sempre esteve me apoiando e ouvindo meus anseios. Obrigada pela cumplicidade e principalmente por não ter deixado eu desistir dos meus sonhos, que hoje já se tornam nossos. Amo você!

A minha querida mãe, que com sua simplicidade e carinho, sempre esteve presente!

*Dedico este trabalho a todas as crianças que
passaram pelo meu caminho e as que ainda,
no futuro, passarão.*

RESUMO

A alfabetização é um processo que faz parte da construção do ser humano, indo além da leitura e da escrita sistematizada. Refletindo sobre a alfabetização e as diferentes maneiras de trabalhá-la, a literatura infantil surge como uma possibilidade de auxiliar as crianças a terem apropriação de tudo o que têm contato. A presente pesquisa constituiu-se de abordagem qualitativa e de caráter exploratório, com natureza aplicada, e teve como objetivo compreender como professoras dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, da rede municipal do Município de Getúlio Vargas, utilizam a literatura infantil em sala de aula. E ainda, como problema de pesquisa: Como as professoras da rede municipal de ensino do Município de Getúlio Vargas, atuantes nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental incluem a Literatura Infantil em sala de aula? Realizou-se um estudo a partir de um Estado de Conhecimento com o intuito de conhecer as pesquisas científicas existentes diante da temática, publicadas entre os anos de 2018 a 2022 sob os descritores “Alfabetização”, “Literatura Infantil” e “Formação de professores”. Dando sequência, discorre-se sobre a alfabetização, a literatura infantil e formação de professores, com o aporte teórico bibliográfico a partir de Bettelheim e Zelan (1984), Cademartori (1986), Freire (1986; 1999), Abramovich (1997), Cagliari (1998), Nóvoa (1999), Coelho (2000), Weisz (2011), Veiga e Viana (2012), Zilberman (2012), Freire e Macedo (2015), Mortatti (2019), Soares (1985, 2021) e outros. Para a concretização desta pesquisa, no segundo trimestre do ano de 2024, foi organizada e realizada uma roda de conversa com as professoras alfabetizadoras de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da rede municipal do Município de Getúlio Vargas, a qual foi gravada e transcrita posteriormente. Com o material da transcrição e do diário de bordo da pesquisadora, propôs-se a análise textual discursiva (ATD) para a análise do material obtido. Dessa forma, efetuou-se as etapas para se chegar aos resultados da pesquisa, as quais correspondem à unitarização, à categorização e aos metatextos. Com a categorização, chegou-se a construção de duas categorias emergentes: “A busca por um planejamento reflexivo com a presença da leitura diária da literatura infantil nas turmas de alfabetização” e “A precariedade na formação inicial diante da literatura infantil e a busca e a disponibilidade do aperfeiçoamento na rede municipal para as professoras alfabetizadoras”. Ambas foram transformadas em metatextos, que deram origem ao documento orientador com os princípios norteadores como produto educacional. Concluiu-se que as professoras alfabetizadoras têm a literatura infantil presente em suas salas de aula quase que diariamente, incluindo-a no planejamento e no processo de alfabetização das crianças, tendo estas como sujeitos de sua aprendizagem, e não como meras repetidoras de atividades.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Alfabetização. Formação de Professores. Documento Orientador.

ABSTRACT

Literacy is a process that is part of the construction of the human being, going beyond systematic reading and writing. Reflecting on literacy and the different ways of working with it, children's literature emerges as a possibility to help children appropriate everything they come into contact with. This research consisted of a qualitative and exploratory approach, with an applied nature, and aimed to understand how teachers of the 1st and 2nd grades of Elementary School, in the municipal network of the Municipality of Getúlio Vargas, use children's literature in the classroom. And also, as a research problem: How do teachers in the municipal education network of the Municipality of Getúlio Vargas, working in the 1st and 2nd years of the Initial Years of Elementary School, include Children's Literature in the classroom? A study was carried out based on a State of Knowledge with the aim of knowing the existing scientific research on the subject, published between the years 2018 to 2022 under the headings "Literacy", "Children's Literature" and "Teacher Training". Continuing, we discuss literacy, children's literature and teacher training, with theoretical bibliographic support from Bettelheim and Zelan (1984), Cademartori (1986), Freire (1986; 1999), Abramovich (1997), Cagliari (1998), Nóvoa (1999), Coelho (2000), Weisz (2011), Veiga and Viana (2012), Zilberman (2012), Freire and Macedo (2015), Mortatti (2019), Soares (1985, 2021) and others. To carry out this research, in the second quarter of 2024, a conversation circle was organized and held with literacy teachers of the 1st and 2nd grades of the Initial Years of Elementary Education of the municipal network of the Municipality of Getúlio Vargas, which was recorded and later transcribed. With the material from the transcription and the researcher's logbook, discursive textual analysis (DTA) was proposed to analyze the material obtained. Thus, the steps to reach the research results were carried out, which correspond to unitarization, categorization, and metatexts. With the categorization, two emerging categories were constructed: "The search for reflective planning with the presence of daily reading of children's literature in literacy classes" and "The precariousness in initial training, the search and availability of improvement in the municipal network for literacy teachers". Both were transformed into metatexts, which gave rise to the guiding document with the guiding principles as the final product. It was concluded that literacy teachers have children's literature present in their classrooms almost daily, including it in the planning and process of teaching children to read and write, considering them as subjects of their learning, and not as mere repeaters of activities.

Keywords: Children's Literature. Literacy. Teacher Training. Guiding Document.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Bibliografia anotada.	33
Quadro 2: Pesquisas iniciais e utilizadas	35
Quadro 3: Bibliografia Sistematizada	35
Quadro 4: Trabalhos Analisado	39
Quadro 5: Categorização dos dados da pesquisa	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de Teses, Dissertações e Artigos Científicos

36

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Esquema da Metodologia da Pesquisa.	47
Imagem 2: Mesa de recepção com lanches, chás e mimos	82
Imagem 3: Poema “Escola é...”	82
Imagem 4: Organização da Unitarização	87
Imagem 5: Princípios norteadores	114

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Universidades envolvidas no estado do conhecimento	37
Mapa 2: Município de Getúlio Vargas	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação;
ATD	Análise Textual Discursiva;
BDTD	Banco de Dados de Teses e Dissertações;
Ceale	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita;
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio;
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil;
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;
LDB	Lei de Diretrizes e Bases;
LGBTQIA+	Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero;
MPE	Mestrado Profissional em Educação;
NIAE	Núcleo Integrado de Atendimento Especializado;
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação;
PNAIC	Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;
SciELO	Scientific Electronic Library Online;
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul;
UFP	Universidade Federal de Pernambuco;
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro;
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais;
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo;
UNIOESTE	Universidade Federal do Oeste do Paraná;
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos;
UFOP	Universidade de Ouro Preto;
UEG	Universidade Estadual do Goiás;
UFRGN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte;
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas;
PUC GOIÁS	Pontifícia Universidade Católica do Goiás;
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro;
UFPR	Universidade Federal do Paraná.

SUMÁRIO

1	
INTRODUÇÃO	15
2 ERA UMA VEZ...: EU, MINHAS HISTÓRIAS E MINHAS TRAJETÓRIAS	21
2.1 É importante conhecer todas as partes da história: um estudo a partir do Estado do Conhecimento	31
3 OS CAMINHOS QUE ME LEVARAM A CONSTRUIR ESSA HISTÓRIA	46
4 ALFABETIZAÇÃO, LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA HISTÓRIA EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO	60
4.1 ALFABETIZAÇÃO: A BUSCA CONTÍNUA DA COMPREENSÃO DO PROCESSO	62
4.2 A ARTE DA LITERATURA INFANTIL PRESENTE NA ALFABETIZAÇÃO	67
4.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM PARADIGMA INABALÁVEL	76
5 OS INÍCIOS, OS MEIOS E OS FINS INACABADOS...	83
5.1 DA ORGANIZAÇÃO À REALIZAÇÃO DE UM MOMENTO DE RELATOS, HISTÓRIAS, VIDAS E TRAJETÓRIAS	84
5.2 OS SUJEITOS QUE COMPUSERAM A RODA DE CONVERSA	86
5.3 A CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA	88
5.3.1 A busca por um planejamento reflexivo com a presença da leitura diária da literatura infantil nas turmas de alfabetização	96
5.3.2 A precariedade na formação inicial e a busca e a disponibilidade do aperfeiçoamento na rede municipal para as professoras alfabetizadoras	105
6 A PROPOSTA DO PRODUTO EDUCACIONAL	117
6.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES EMERGENTES DA PESQUISA	117
Princípio 1. A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES - A ESCOLA COMO LÓCUS DA FORMAÇÃO	118
Princípio 2. A LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO	120

Princípio 3. PLANEJAMENTO INTEGRADO, IMPORTANTE MOVIMENTO PARA A ARTICULAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO	123
Princípio 4. ACERVO LITERÁRIO DE QUALIDADE E FÁCIL ACESSO A TODAS AS PROFESSORAS DAS DIFERENTES ESCOLAS COM DIVERSIDADE DE GÊNEROS	124
Princípio 5. A LITERATURA INFANTIL PRESENTE DIARIAMENTE NAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO COMO PRÁTICAS COTIDIANAS	125
Princípio 6. RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO COMO MEDIADOR E NÃO DETENTOR DO CONHECIMENTO, APRENDIZADO MÚTUO	126
6.2 FINDANDO UMA REFLEXÃO INCOMPLETA	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICES.....	141
Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	141

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é um fenômeno de extrema importância no processo existencial da humanidade, visto que a leitura e a escrita compõem todos os elementos que formam nosso cotidiano. Muito antes da existência das letras, as gerações antepassadas comunicavam-se por desenhos e símbolos, sendo essa uma forma de leitura e escrita de si mesmas e do mundo. Em se tratando da literatura, podemos entender que a mesma, na atualidade, exerce um papel tão significativo quanto a alfabetização. De diferentes formas, em vários momentos e espaços precisamos compreender e buscar interpretar, direta ou indiretamente, tudo o que está em nosso entorno. E quando falamos de crianças, podemos observar que a literatura já é inserida em sua realidade desde muito pequenas.

A partir das reflexões acima, ressalto que a pesquisa aqui proposta se tornou possível pela busca de apropriação como estudante pesquisadora, como sujeito histórico em contínua formação e, por último, mas não menos importante, diante da paixão pela literatura, que surgiu desde muito cedo e se fez presente em todos os momentos da minha vida. Ao ingressar no curso de Pedagogia, o contato com a literatura surgiu, agora de maneira profissional, mas sem perder o gostinho de lembrança boa da infância. O curso me proporcionou perceber, como profissional inacabada e reflexiva diante da práxis, um novo horizonte de possibilidades para realizar um trabalho com a literatura em sala de aula, de maneira adequada.

Como professora em processo de construção e atuante por alguns anos em salas de aula de Educação Infantil e de Anos Iniciais, percebo como a literatura infantil possibilita às crianças a compreensão crítica em relação ao mundo e a tudo o que está inserido nele, o que vai além de conteúdos impostos limitados. Por ser moradora, estudante e antiga professora da cidade de Getúlio Vargas, identifiquei a necessidade de a pesquisa ser realizada nesse município para que a mesma possa colaborar com as crianças inseridas no ambiente escolar, em fase de alfabetização, e contribuir com as professoras que atuam com essas crianças, a fim de possibilitar um acesso propício às literatura infantil.

No decorrer do Ensino Superior nos deparamos com inúmeros mestres e doutores formados em suas áreas específicas, fato que propicia diferentes compreensões e reflexões de diversificados âmbitos da educação. Resta a nós, portanto, como estudantes, pesquisadores e profissionais, partirmos em busca de conhecimento e reflexão para nos tornarmos profissionais humanos, buscadores de uma formação continuada ao longo de toda a carreira/vida.

Para que fosse viável dar seguimento na construção desta dissertação, e ter consciência dos demais trabalhos científicos sobre literatura infantil ligado à alfabetização, realizou-se uma pesquisa de Estado de Conhecimento, tornou-se possível aprofundar as leituras e conhecer um número significativo de trabalhos científicos existentes acerca da temática. Tal fato foi realizado a partir das plataformas Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Scientific Electronic Library Online (SciELO), com trabalhos publicados nos últimos cinco anos (2018, 2019, 2020, 2021 e 2022). Por meio desse estudo, chegou-se à conclusão de que ainda existe a demanda de ampliar as pesquisas sobre a integração da literatura infantil e alfabetização em turmas de crianças que estão nesse processo. Outrossim, percebeu-se a necessidade de haver formações que contemplem a temática, com professores alfabetizadores, uma vez que com a realização do Estado do Conhecimento não foi encontrado nenhum trabalho que abordasse a temática propriamente dita. Sendo assim, a presente pesquisa pode contribuir com o mundo científico e compreender mais profundamente como a literatura infantil pode auxiliar as crianças em processo de alfabetização.

A partir disso, e buscando compreender como a literatura infantil pode fazer parte da alfabetização das crianças (já que estou inserida nesse processo), propus a realização desta Dissertação de Mestrado Profissional em Educação (MPE). A mesma tem como foco a literatura infantil na alfabetização de crianças de 1º e 2º anos dos Anos Iniciais, sendo estas crianças de turmas da rede municipal de ensino da cidade de Getúlio Vargas. E por meio deste estudo, surgiu o problema de pesquisa: como as professoras¹ da rede municipal de ensino da cidade de Getúlio Vargas, atuantes nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, incluem a literatura infantil em sala de aula?

Sob essa problemática que instiga a busca por conhecimento, propus o objetivo da pesquisa: compreender como professoras dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, da rede municipal de Getúlio Vargas, utilizam a literatura infantil em sala de aula. Com o problema e o objetivo da pesquisa formado, foi desenvolvida a partir de diferentes estratégias e metodologias para que, ao finalizá-la, além de alcançar o objetivo proposto, e ainda gerar

¹ Utilizei a palavra professoras/professoras ao longo do texto para me referir a todos os profissionais participantes da pesquisa, visto que a predominância dos profissionais atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são mulheres. Os nomes das escolas foram modificados para nomes fantasias (de filmes de história e fantasia da nova geração das princesas da Disney). Essa escolha surgiu pelo fato de a porcentagem de mulheres na docência ser extremamente superior em relação a porcentagem de homens (96,4% na Educação Infantil; 88,1% nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 66,8% nos Anos Finais do Ensino Fundamental; e 57,8% no Ensino Médio). Dados disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/mulheres-predominam-em-estudos-pesquisas-e-exames-educacionais#:~:text=Em%20todas%20as%20etapas%20de,8%25%20no%20ensino%20m%C3%A9dio>.

novas problematizações e, posteriormente, novas reflexões acerca desse processo de formação da pesquisa e das práticas. O mesmo vale para as professoras alfabetizadoras da rede municipal de Getúlio Vargas.

Portanto, para que sejam possíveis essas reflexões, os objetivos específicos foram essenciais na construção dessa Dissertação de pesquisa, sendo eles: a) compreender como a literatura infantil está presente nas salas de aula de alfabetização de 1º e 2º anos; b) buscar, em diferentes plataformas, trabalhos científicos realizados, relacionados diretamente à temática de pesquisa; c) proporcionar uma roda de conversa com professoras alfabetizadoras da rede municipal de Getúlio Vargas, identificando seus anseios, carências, práticas e propostas com a literatura infantil em sala de aula de alfabetização; e d) revisar a literatura de estudiosos referente à alfabetização, literatura infantil e à formação de professores.

Além do objetivo geral, os objetivos específicos da Dissertação auxiliaram, ao longo do desenvolvimento da Dissertação, no alcance do objetivo inicial, que era buscar, entender e refletir o uso da literatura infantil nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da rede municipal de Getúlio Vargas, além de compreender como foi a formação inicial e continuada das professoras alfabetizadoras dessas turmas.

A pesquisa na pós-graduação auxilia no crescimento de material de qualidade no meio científico. Quando se fala da pesquisa científica na área da educação, aborda-se, principalmente, a pesquisa com sujeitos (educadores, crianças, jovens, estudantes, adultos), nos mais diferentes espaços da educação, sejam eles formais ou informais, o que garante um grande repertório de novas pesquisas, expandindo gradativamente os estudos científicos na área.

Tendo em vista tamanha importância da pesquisa científica, o Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)/Campus Erechim, tem o compromisso com “a formação inicial e continuada de professores(as)” (Sartori; Pereira, 2019, p. 17), e com a democratização do acesso aos programas de pós-graduação por professores atuantes da rede básica de ensino, inteiramente ligados aos espaços não escolares, harmonizando o espaço com a formação e a pesquisa científica, integrando os conhecimentos teóricos e a prática (Sartori; Pereira, 2019). Visando a isto, a pesquisa aqui desenvolvida se integra totalmente ao MPE, estando em consonância com a pesquisa científica de qualidade e a formação de profissionais mais qualificados, trazendo a teoria da temática e posteriormente, levando-a à prática na educação básica.

Para que seja viável a realização da pesquisa científica em espaços formais e não formais da educação no ambiente acadêmico da pós-graduação, o Programa de

Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) apresenta uma organização interna de duas linhas de pesquisa. A linha de pesquisa 1: Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional; e a linha de pesquisa 2: Pesquisa em Educação Não formal: Práticas Político-Sociais. Ambas têm suas especificidades que as compõem e as formam o que são².

Dessa maneira, ao propor a realização da pesquisa a respeito do uso da literatura em turmas de alfabetização, podemos afirmar que ela se encaixa na linha de pesquisa 1, pois se configura como relacionada aos processos pedagógicos em espaços escolares e também de formação de professores da rede básica de ensino. Outrossim, atenta à metodologia de ensino, à aprendizagem, políticas da educação e gestão educacional.

O PPGPE, por ser um programa de pós-graduação profissional, como o próprio nome deixa claro, está aliado diretamente a profissionais da educação, a fim de buscar uma formação continuada e de oferecer aos mestrandos a oportunidade de realizarem algo a mais do que apenas a pesquisa científica escrita. O MPE permite contribuir com um produto, e que este de fato possa agregar aos espaços escolares formais e não formais, a partir do produto. Por isso, é importante salientarmos a importância de ambas as linhas de pesquisa, as quais buscam ofertar às diferentes áreas da educação propostas que ajudem os profissionais e instituições, em seu dia a dia, a lidarem com as suas fragilidades.

Na tentativa de contribuir para os espaços educacionais formais a partir desta pesquisa, mais especificamente em espaços de alfabetização, a Dissertação contou com uma metodologia que amparou na qualidade do mesmo. É importante destacar que a natureza da pesquisa se tornou de abordagem qualitativa e de caráter exploratório, com natureza aplicada. Os procedimentos para a realização compuseram a pesquisa bibliográfica, incluindo o Estado do Conhecimento, que agregou ao que já foi publicado em relação ao tema de pesquisa. Para a obtenção de dados, foi realizada uma roda de conversa com as professoras alfabetizadoras de 1º e 2º anos do Anos Iniciais da rede municipal de Getúlio Vargas, a qual foi gravada perante a autorização de todas as participantes. O diário de campo da pesquisadora mostrou-se fundamental para anotações de situações que ocorreram durante a roda de conversa, como: expressões, sentimentos e olhares, o que se caracterizou, também, como dados. Por fim, os dados obtidos foram analisados a partir da análise textual discursiva, tornando possível um diálogo com os objetivos descritos anteriormente.

² É possível ler as especificações de cada linha de pesquisa no livro: A construção do conhecimento no Mestrado Profissional em Educação/2019, ou acessando o link (<https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-profissional-em-educacao/apresentacao>) do PPGPE, no site da Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Erechim.

Com o intuito de atender ao que foi proposto nesta pesquisa, o mesmo foi desenvolvido em quatro capítulos, pensados e formulados para que haja a reflexão acerca de todos os aspectos, aqui referidos, e que garantiram a construção do estudo, do início até o seu término. Cabe aqui deixar brevemente descrito como decorreu cada sessão, para uma melhor compreensão do todo. O primeiro capítulo corresponde à introdução, tem a finalidade de contextualizar os futuros leitores deste trabalho para que eles, mesmo que rapidamente, consigam compreender seu objetivo, proposta, natureza e outros aspectos relevantes.

O segundo capítulo, de intitulação “Era uma vez...: eu, minhas histórias e minhas trajetórias”, foi escrito sob a intenção de relatar brevemente minha trajetória de vida, os primeiros anos como estudante na Educação Básica, traumas, experiências e pontos relevantes que me marcaram e conduziram até hoje neste MPE, além do surgimento do interesse pessoal sobre a pesquisa do tema aqui proposto. Além da minha trajetória pessoal, neste capítulo apresentei o Estado do Conhecimento realizado em três plataformas: BDTD, Anped e SiELO. A elaboração deste segundo capítulo ocorreu pela necessidade de ter conhecimento do que havia diante da temática e quais fragilidades em relação ela ainda emergem e deixam lacunas que necessitam ser estudadas. Encerrei o capítulo salientando a respeito do que é apresentado em todos os trabalhos encontrados neste Estado do Conhecimento, os quais foram essenciais à formulação e à reflexão dessa Dissertação.

No capítulo seguinte, discorri, detalhadamente, sobre a metodologia desta Dissertação, que tem por objetivo compreender o uso da literatura infantil com crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e ainda a formação inicial e continuada dos professores atuantes nestas turmas de alfabetização. Esta pesquisa se caracteriza de natureza qualitativa. Nela, descrevo a contextualização dos professores que participaram do estudo e como se deu a roda de conversa, sua gravação e posterior transcrição, cujo conteúdo gerou os dados para a análise, a partir de uma análise textual discursiva. Saliento, ainda neste capítulo, a importância do diário de bordo no momento em que ocorreu a roda de conversa e o valor das anotações que ali foram realizadas, pois essas contribuíram posteriormente para a análise.

O quarto capítulo foi destinado ao referencial teórico, aprofundando a pesquisa diante do principal foco de estudo deste projeto: alfabetização, literatura infantil e a formação de professores. Neste momento, coube a discussão e principalmente a reflexão acerca de a alfabetização ainda ser vista como algo complexo, árduo, imutável, em que as possibilidades são limitadas, regadas de métodos prontos e inflexíveis às bagagens, às culturas e, principalmente, às necessidades das crianças. E foi possível compreender o quanto a literatura pode se aliar à alfabetização das crianças dos anos iniciais, fato que acaba se tornando um

problema para os professores, visto que eles não apresentam uma formação, nem inicial e nem continuada sobre o assunto. A falta de orientação faz com que as professoras utilizem a literatura de maneira inadequada, realizando atividades, exames após a leitura ou contato com a literatura infantil, o que acaba afastando as crianças do interesse da leitura por prazer.

Já no capítulo cinco, me propus a discorrer a respeito da realização da roda de conversa oportunizada às professoras alfabetizadoras da rede municipal de Getúlio Vargas, participantes deste estudo. A partir daí, houve a Análise de dados, realizada por meio da Análise Textual Discursiva. Na sequência, foi possível a categorização dos temas emergentes, dos quais surgiram dois grandes temas (metatextos) a serem refletidos: “A busca por um planejamento reflexivo com a presença da leitura diária da literatura infantil nas turmas de alfabetização” e “A precariedade na formação inicial diante da literatura infantil e a busca e a disponibilidade do aperfeiçoamento na rede municipal para as professoras alfabetizadoras”. E com isso, chegamos à construção do produto educacional.

Por fim, apresentei, no sexto capítulo, o produto educacional, no qual foi construído um documento orientador a partir da organização de seis princípios norteadores, que surgiram das reflexões, demandas, anseios e necessidades expostas nas falas das professoras durante a roda de conversa. Os seis princípios norteadores serão entregues à secretaria de Educação do município de Getúlio Vargas, no intuito de auxiliá-los na organização de possíveis futuras formações continuadas para as professoras alfabetizadoras. Outra finalidade desses princípios é instigar as participantes a estudos e pesquisas a partir suas demandas, e o sistema a pensar em relação ao que as professoras apresentaram.

2 ERA UMA VEZ...: EU, MINHAS HISTÓRIAS E MINHAS TRAJETÓRIAS

*Não esperem que um príncipe as salve
Beijando seus lábios em um sono involuntário.
[...] Encontrem uma à outra no reino da névoa,
ajudem uma à outra a acordar.
(Nikita Gill, 2022)*

Em uma pequena cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul, uma cidadezinha chamada Getúlio Vargas, nasci uma menina que amava a terra, andar de bicicleta, brincar com a irmã mais velha e vivia se metendo em encrencas. Tinha o desejo imenso, desde muito cedo, de ir à escola como as manas o faziam e, por força do destino, precisou iniciar na pré-escola mais cedo do que a idade adequada para a mesma. E foi tudo lindo, com uma professora atenciosa, que sabia receber cada criança em suas diferentes necessidades naquele espaço estranho, mas ao mesmo tempo tão desejado. E assim iniciou minha vida escolar, em um espaço repleto de encantos.

Sempre estudei em escolas públicas; a Pré-escola, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Graduação e, atualmente, o Mestrado. Logo após a pré-escola, antigo Jardim e pré, iniciei a 1ª série, hoje 1º ano, com menos de um mês de ter completado seis anos, sendo que o correto era sete. Considerando essa diferença de idade e a imaturidade que a acompanha, os problemas de aprendizagem logo apareceram. No momento em que a maioria das crianças saíam alfabetizadas da 1ª série, via-me sabendo as letras e algumas sílabas apenas.

É importante pensarmos a respeito da maturidade³ e da realidade social das crianças que estão em nossas salas de aula, pois tudo influencia na alfabetização delas, favoravelmente ou não neste processo. Ana Maria Poppovic retrata um pouco sobre essa temática e quando isso influencia na alfabetização das crianças, descrevendo que:

O preparo de uma criança para o início da alfabetização e para o processo de aprendizagem pedagógica em geral, depende de uma complexa integração dos processos neurológicos que, com a devida exercitação, resultam em amadurecimento e harmonioso desenvolvimento de determinadas funções específicas (1982, p. 71).

Hoje, como adulta e professora, sei a importância da maturidade das crianças em sala de aula no processo de alfabetização, porém, a professora que estava comigo naquele

³ Segundo o dicionário, a palavra maturidade significa: “Estado, condição (de estrutura, forma, função ou organismo) num estágio adulto; condição de plenitude em arte, saber ou habilidade adquirida”. Para se aprofundar na temática, sugerimos o texto “*Em busca da maturidade: o fracasso escolar e suas bases psicológicas*”, acessando o link: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/41200>

momento, não sabia ou não se importava com as diferenças. Ao chegar na 2ª série, muitos problemas iniciaram junto à minha educadora que, com seus métodos, não me fizeram progredir e nem me alfabetizar. Meu pai, a pessoa que mais estava presente em minha vida escolar por estar em casa em turno integral, da maneira dele, sempre tentou me ajudar na escola, lia muito junto a mim diariamente. Na 3ª série, ainda não estando totalmente alfabetizada, meus pais foram comunicados de que haveria uma possível reprovação naquele ano caso eu não me alfabetizasse, e sem rodeios, a professora disse aos meus pais e na minha frente que eles tinham uma filha “burra”, sendo rotulada como um fracasso. A autora Abramowicz, faz-nos refletir acerca da situação e sobre o fracasso imposto às crianças no ambiente escolar, dizendo:

Diagnosticado o fracasso, parte-se em busca dos culpados: a escola como (re)produtora da desigualdade social; as carências afetivas, cultural e alimentar da clientela; as inadequações pedagógicas. Mas a imagem da infância permanece inalterada como o lugar do não-saber, com uma imagem idealizada como boa ou má em que todos falam por ela. Aquilo que é fracasso é construído sobre o lugar da infância (2005, p. 13).

A autora Ana Maria Poppovic (1982) destaca que as crianças precisam atingir uma maturidade intelectual para que consigam se alfabetizar. A autora ainda salienta que em muitos países, como mostram diversas pesquisas, a idade mais adequada para a alfabetização é entre os seis e sete anos. Existem professores que ainda prezam que as crianças matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental saiam totalmente alfabetizadas. “O fato mais importante, no entanto, aparentemente ignorado por nossos educadores, é que a idade cronológica não é critério da criança em relação às metas visadas pelos programas do primeiro ano” (Poppovic, 1982, p. 72). A partir dos dizeres de Poppovic, é possível refletirmos como a minha professora alfabetizadora estava inserida em um contexto, que esperava que todas as crianças estivessem no mesmo nível e no mesmo momento. Por isso, os professores acreditavam nesses preconceitos em relação a mim, como eu podia frequentar a 3ª série e ainda não estar alfabetizada? Acredito que foi muito difícil a aceitação para a professora, na época, diante da situação.

Percebo hoje, que o que ocorreu comigo naquela época de escola, realmente foi uma rotulação por não atingir as metas delimitadas pelo sistema e pelas professoras, e com isso toda a culpa pelo fracasso caiu sob minha responsabilidade, isentando a adequabilidade pedagógica, pelo sistema de reprodução, e a professora com um olhar nada sensível para suas crianças e suas necessidades. Naquela época, eu não tinha consciência de como essas palavras

poderiam atingir uma criança, mas hoje percebo o quanto me afetaram. Recordo-me de não ter sido fácil, mas consegui ser alfabetizada até o fim daquele ano, e pude ser aprovada para a 4ª série, e assim sucessivamente.

Os anos foram passando, ano a ano, nenhum foi fácil, mas todos foram superados dentro das possibilidades. Ao concluir o Ensino Fundamental, o Ensino Médio Normal foi a única opção dada por meus pais, pois ser professor, para eles, sempre foi algo visto como glorioso, além de respeitado por todos e almejado por muitos.

Sei que sempre almejaram o melhor para mim, e como viam a carreira do magistério como algo honroso, fizeram o possível para que eu tivesse um bom futuro. Visto então, foram três anos e meio de muito estudo, dedicação e também, de frustrações. Eu, de fato, não tinha certeza se era meu desejo seguir como professora. E após os três anos do curso normal, veio o estágio. Pimenta e Lima (2012) descrevem que o estágio docente tem o intuito de ir além do simples pôr em prática a teoria que foi vista ao longo do curso, e com isso o estágio acaba que “fica reduzida à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a serem empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe [...]” (Pimenta; Lima, 2012, p. 136).

Porém, o estágio é mais do que apenas a prática da teoria, é mais do que estar habilitado e saber dar aulas, pois ser professor é uma prática social, a qual pode intervir na realidade, e é nesse processo que o professor consegue construir a sua identidade profissional, consolidando concepções e aprendizados da profissão que o curso possibilitou (Pimenta; Lima, 2012). O estágio do Curso Normal se caracteriza como formação inicial, ainda mais considerando que o Magistério é o primeiro nível que permite exercer a profissão. Loos descreve a importância do estágio na formação docente, dizendo

[...] é fundamental pensarmos a Formação Inicial do professor da educação a partir do processo de investigação-ação ou da investigação-formação, com o intuito de instigá-lo a mobilizar os vários saberes, como a reflexão sobre a prática e a teoria especializada na constituição a profissionalização (2015, p. 19).

O estágio, que é a possibilidade de um professor estar inserido dentro de sala de aula e nos espaços escolares, é a possibilidade de colocar a práxis diante de tudo o que foi estudado, tornando-o um profissional de qualidade, reflexivo diante da profissão. Dessa forma, fui construindo minha identidade docente, a qual ocorreu de maneira inversa, deixando-me distante da profissão em diversos momentos, o que aumentou ainda mais os medos e anseios em relação a ela. Realmente, foi um período de traumas sobre sala de aula, mas ao longo da

caminhada de estudos e crescimento pessoal e profissional, pude, aos poucos, superar todos os anseios antigos.

Encerrei o estágio em seis meses, no primeiro semestre do ano de 2015, e logo tive a oportunidade de trabalhar em uma escola particular do município de Erechim. O trabalho, no entanto, durou poucos meses, e iniciei em uma nova escola filantrópica no município de Getúlio Vargas, onde eu residia. Após um período, no qual realizei a tentativa de morar fora do país, ao retornar, dediquei-me aos estudos com o intuito de ser aprovada em concursos públicos e fazer mestrado. Atualmente, sou professora concursada do município de Erechim, concurso que realizei no ano de 2022, e assumi o cargo público em 2023. No momento em que assumi um concurso público em uma escola de Educação Infantil, houve uma ruptura de conceitos e visões relacionadas ao ato ser professor, pois a bagagem que vivi ao longo das experiências como professora, fez-me ter uma visão mais crítica da realidade que encontrei.

Desde a minha infância, mas, precisamente do Ensino Fundamental, aprendi a frequentar a biblioteca pública municipal, e sempre voltava com muitos livros debaixo do braço. Foram momentos que vivi e dos quais me recordo com grande afeto, momentos em que vivenciava um mundo tranquilo e agradável. Sem dúvidas, eu, como criança, não compreendia a literatura com a grandeza que ela pode assumir, via-a como tempo de paz do mundo exterior. Hoje, percebo a literatura como possibilidades, e mesmo na fase adulta o encantamento continua o mesmo. Coelho também apresenta o seu gosto pela literatura, declarando que

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

Como afirma Coelho (2000), a literatura infantil é arte, funde os sonhos com a vida real, e mesmo antes de estar alfabetizada, eu ficava encantada por esse mundo de sonhos, brincava muito com livros que ganhava de uma tia que era professora. A literatura, para mim, tornou-se a escapatória de um mundo de dificuldades. Destarte, Cademartori (2010) aborda como o contato das crianças com a literatura infantil não exige saber o código escrito, ou seja, estar alfabetizada, pois normalmente, quando bem pequenos, a bagagem de literatura infantil se dá por meio de narrativas orais, versos, trava-línguas, adivinhas e outras diversas maneiras em forma de ludismo. Infelizmente, com a chegada ao Ensino Médio, no Curso Normal, tendo aulas todos os dias, nos dois turnos (manhã e tarde), não havia mais tanto tempo disponível

para esse gosto, a retirada de livros já não era mais viável por conta dos horários que eu tinha disponível naquele momento.

No Curso Magistério, a minha turma era predominantemente de jovens meninas. O Curso Normal sempre foi preferido pelo público feminino, e Cademartori descreve sobre:

As escolas normais se enchem de moças. A princípio são algumas, depois muitas; por fim os cursos normais tornam-se escolas de mulheres. Seus currículos, suas normas, os uniformes, o prédio, os corredores, os quadros, as mestras e mestres, tudo faz desse um espaço destinado a transformar meninas/mulheres em professoras. A instituição e a sociedade utilizam múltiplos dispositivos e símbolos para ensinar-lhes sua missão, desenhar-lhes um perfil próprio, confiar-lhes uma tarefa. A formação docente também se feminiza (2010, p. 380).

A maior parte dos colegas do Curso Normal, que tinham condições de comprar livros, sempre me emprestavam os que pudesse ler. Com certeza o mundo da literatura para mim, naquela época, foi muito mais atrativo que o mundo real. Mesmo sem desejar seguir com a carreira do Magistério naquele momento, após o término do estágio, vi-me perdida, sem saber o que seguir. Inscrevi-me, então, em alguns vestibulares para Pedagogia, em universidades particulares, e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para a única universidade pública da minha região que oferecia o curso. A vaga veio, inicialmente, nas universidades particulares, pois os resultados saem com mais antecedência, e logo depois na universidade pública. Então, no primeiro semestre de 2016, iniciei a graduação em Pedagogia na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim. Afinal, dar aula e construir conhecimento era o que eu havia aprendido. Um mundo de novas oportunidades surgiu em minha frente, um mundo de pessoas que faziam o que gostavam e da melhor maneira, e me fizeram amar também. Ser professora me pareceu a melhor escolha, escolha da qual hoje não me arrependo.

Como dito anteriormente, a literatura teve um papel fundamental em minha vida, foi refúgio em muitos momentos. No Curso de Pedagogia, deparei-me com pessoas que também amavam isso. Nas matérias de alfabetização, por exemplo, a professora lia para a turma em todo início de aula, levando-me a perceber como a literatura influenciava positivamente em nós adultos e como pode ajudar na alfabetização das crianças. Nas matérias de Educação Infantil, percebi como a literatura poderia fazer as crianças pequenas entenderem o mundo de diferentes perspectivas. De fato, a literatura infantil começou a fazer sentido em minha profissão, pois entendi que aquilo que me dava tanto satisfação, poderia ser um dos meus instrumentos de trabalho em sala de aula, além de ser prazeroso às crianças.

Considerar a leitura algo prazeroso a todos ´um tanto equivocadamente, não podemos generalizar, a mim ela se torna algo prazeroso por ser um momento de deleite, que me causa alegria e circunstâncias agradáveis em meu cotidiano, mas não é há todos que ela causa esse tipo de sentimentos, então de nada adianta dizer que a criança ou o adulto precisa ler diariamente, ou gostar de ler é algo necessário, se a leitura sempre foi vista como obrigação e um descontentamento a esse indivíduo. Perceber e compreender que a leitura não é para todos um prazer é essencial.

Enquanto atuante na Educação Infantil, a literatura se fez presente todos os dias em sala de aula, independentemente da faixa etária das crianças. Bebês, crianças bem pequenas e um pouco maiores, todas tiveram contato diário com a literatura em suas diferentes formas. Percebi o quanto pode auxiliar na inserção de temas delicados (morte, separação, casais/famílias LGBTQIA+, morte de animais de estimação e outros) em rodas de conversas, principalmente com a pré-escola. O tratamento desses temas sensíveis, de maneira lúdica, interativa e abordando a temática de diferentes formas, permitia às crianças uma melhor compreensão dos fatos de sua realidade, assimilando-os de um jeito natural.

Durante toda a graduação fomos encorajadas a contar histórias de diferentes maneiras, táticas, matérias, e tons de voz, despertando mistério e magia, e nem eu mesma acreditei que teria tanto interesse em trabalhar com crianças, mesmo tendo contato com elas ainda no Curso Normal. Portanto, foi a graduação que me mostrou o quão significativa a literatura se faz no dia a dia. O ato de ler para as crianças todos os dias, que seja uma história, ou duas, três, ou quantas elas quiserem, abre uma janela para a imaginação entrar em diferentes mundos, o mundo dos contos de fadas, das fábulas, dos poemas, dos trava línguas, fazendo-as rir, pensar, refletir, questionar, o que as permite criar seu próprio universo de entendimentos. Cademartori, fala sobre a temática

A obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo. Veículo do patrimônio cultural da humanidade, a literatura se caracteriza, a cada obra, pela proposição de novos conceitos que provocam uma subversão do já estabelecido (2010, p. 23).

Por meio da literatura infantil a criança pode sim, interpretar o mundo de diversas maneiras tendo como ponto de partida a visão de mundo de um autor. Além disso, ainda é possível à criança criar e recriar novos mundos em seu próprio imaginário. Sinto-me, até hoje,

neste mundo de fantasias e descobertas, pois mesmo entre os livros da docência, sempre busco uma experiência significativa com a literatura.

Após alguns anos de atuação com a Educação Infantil, tive a oportunidade de retornar ao Ensino Fundamental, em uma turma de 2º ano dos Anos Iniciais, em plena fase de alfabetização. Sendo assim, o uso da Literatura Infantil surgiu de maneira um tanto diferenciada em relação à Educação Infantil. O costume de ler diariamente no início da tarde, antes mesmo de abrir a mochila, permaneceu (uma leitura sem atividades relacionadas à história contada às crianças), o que caracterizava esse momento como único e de fruição literária. Claro que, no início, foi necessário que o grupo compreendesse a proposta e o momento para conseguir aproveitá-lo, mas em poucos dias todos ficavam focados e concentrados na leitura.

É essencial a leitura de um adulto em voz alta para crianças (mediação literária como triângulo amoroso - Yolanda Reyes), e quando uma criança escuta é o início do desenvolvimento de um leitor, pois a prática de ler possibilita um caminho longínquo de descobertas e informações de mundo. A leitura em voz alta oportuniza às crianças a gargalhada e o riso fácil por meio das situações vividas pelas personagens, além de desenvolver o imaginário e o inimaginável, criar outras ideias e outras soluções a partir de conflitos e complicações; é como encontrar um próprio caminho para as suas inquietações, é aprender a lidar com vários sentimentos, como a tristeza, raiva, irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, e tantas outras que fazem parte da vida do ser humano (Abramovicz, 2003). E o mais importante, quando falamos de escola e crianças, é que por meio das histórias existe a possibilidade de aprender, segundo Abramoich:

[...] outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo) (2003, p. 17).

Junto ao interesse diário da leitura de histórias e diante da literatura infantil, surgiu a ideia, por sugestão de alunos, de criar a Sacola de Literatura. Montamos a Sacola e selecionamos os livros que ainda não tínhamos lido juntos, conforme o interesse de todos, e os livros começaram a ir para as casas das crianças conforme sorteio, decisão tomada em conjunto. Ao chegar a proposta até a direção e coordenação da escola, houve um encontro com todas as professoras a fim de propor a mesma atividade para todas as turmas, e a ideia foi muito bem recebida. No entanto, quando a nova Sacola chegou, a mesma veio acompanhada

de um caderno de atividades para que as crianças realizassem algum exercício ou desenho sobre a história, deixando em segundo plano o simples prazer de ler, o que ia de encontro ao objetivo principal da atividade. Por essa razão, seguimos realizando a nossa Sacola da Literatura de forma individual, fora do projeto da escola.

Para a realização desta proposta, o grande acervo de literatura infantil da escola foi essencial. Importante relatar que as crianças entraram em acordo: a escolha de quem levaria a sacola seria feita por sorteio e, quando essa retornasse, quem gostaria, poderia contar a história para a turma no final daquela semana. Ainda assim, o grupo não abria mão de ouvir outra contação, feita por mim, após a do colega. Cunha descreve que:

Atividades que tornem o livro uma fonte de prazer e enriquecimento, um desafio saudável para o aluno, essas não foram imaginadas. Durante os dias que durarem a leitura, o aluno estará irremediavelmente solitário, com seu prazer ou desprazer, com duas dúvidas, com uma enorme vontade de, pelo menos, tentar outro livro [...] (2006, p. 53).

Cunha (2006) nos descreve como uma atividade/proposta com livros pode ser fonte de prazer e enriquecimento, pode instigar ou não as crianças a buscarem outros livros, mas esta, sempre dará espaço ao imaginário e se tornará um desafio para eles. E de fato, logo no início, a leitura era um desafio para a turma, até porque havia quatro crianças que ainda não estavam alfabetizadas, e elas repetiam por longos dias: “eu não sei ler, eu não sei ler”, fala que ouviam muito no ano anterior e se auto rotulavam a partir dos comentários de adultos que conviviam com elas. Eis um exemplo de paradigma imposto que não foi fácil de desmistificar, e de fazê-los compreender que cada um tinha seu ritmo e seu tempo.

Percebendo o grande interesse na literatura por parte das crianças, surgiu a oportunidade de agregar ainda mais a mesma nas propostas diárias com o intuito de auxiliar as crianças em seu processo de alfabetização. Sendo eu a adulta e educadora, apaixonada pela literatura e em uma turma de alfabetização, encantada pelas literatura infantil, as possibilidades se expandiram ainda mais. Isso se deu em 2022. Neste mesmo período, após um ano de formada na graduação de Pedagogia, surgiu a oportunidade de ingressar no PPGPE, o que gerou a necessidade de criar um pré-projeto para a pesquisa no programa. Tendo elencados alguns assuntos de meu interesse para possíveis temas de pesquisa para o Mestrado, busquei o que mais me fascinava no momento, elegendo então a temática que aqui foi pesquisada.

Almejando buscar mais conhecimento em relação ao assunto desejado, e visando mais conhecimento como educadora e como estudante em formação constante e inacabada, não

tenho a pretensão de julgar ou criticar o trabalho de outras educadoras, e sim compreender como estas agregam a literatura infantil em suas turmas de alfabetização. Minha intenção é, portanto, auxiliá-las, posteriormente, a refletirem acerca do uso da literatura em seu cotidiano, em sala de aula. Acredito que para entender suas dinâmicas com as crianças, foi muito importante saber como se deu a formação inicial e continuada dessas educadoras ao longo de sua carreira.

Busquei o ingresso no Mestrado como uma forma de dar continuidade e qualificação à minha docência em sala de aula, pois a formação continuada disponibilizada nas redes de ensino, não dão uma continuidade adequada aos professores, normalmente são vagas e sem profissionais adequados a ministrar essas formações. Com o anseio de buscar mais, e ainda crescer como pesquisadora na área da educação, busquei pilares de sustentação no Mestrado. A importância da formação continuada dos profissionais da educação é grande, pois o conhecimento nunca se esgota, e estamos em constante construção como profissionais, sempre em aprendizagem junto às crianças.

É importante ressaltar, conforme os dizeres de Veiga (2009, p. 27), que a formação de professores “é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias, e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação”. E é preciso salientar que a profissão de professor, diante das demandas em salas de aulas de todo o país, com as distintas realidades que encontramos, apresenta-se heterogênea, o que exige ainda mais constante investimento na formação continuada para atender às demandas sociais e educacionais que surgem (Behrens; Ferreira, 2018).

Loss (2018) relata a respeito da formação docente e sua implicação diretamente na relação entre a teoria e prática, visto que a teoria trabalha com os problemas reais que surgem a partir da prática. A formação tanto inicial e a continuada requerem estudos que de fato sejam importantes para a prática docente, pois a formação ainda é um desafio em nossos tempos. Conforme as autoras Ens, Nagel e Bueno (2018, p. 154) descrevem, “[...] a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, assim como oportuniza o aperfeiçoamento da prática educacional por meio da reflexão do processo pedagógico”.

Com todas as trajetórias ao longo do meu processo de formação como ser humano e profissional, vi-me desafiada a refletir sobre o que propor em uma pesquisa de Mestrado, e além da pesquisa, o desafio maior de construir um produto, que muito além de uma exigência burocrática por ser um Mestrado Profissional, tem relação muito próxima ao mundo do

trabalho, “mas assume a condição de resultado possível de um processo que se pretende inacabado, ainda que sistematizado” (Sartori; Pereira, 2019). Desde o início, a minha intenção com o produto a ser elaborado, foi desenvolver algo que pudesse auxiliar professoras atuantes dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental com um material de reflexão na sua prática docente ao utilizarem a literatura infantil no processo de alfabetização.

Sem dúvidas, minhas vivências e história de vida formaram o que sou hoje, todas elas me constituíram como pessoa, estudante, profissional, pesquisadora e, além de tudo, um ser reflexivo-crítico, diante de todos os momentos da minha docência. Isso motiva minha dedicação à pesquisa científica.

Com base, então, na minha ânsia em pesquisar sobre o uso da literatura infantil na alfabetização, houve a necessidade de identificar e conhecer o que já existe de pesquisas científicas em relação ao mesmo tema. Assim, para demonstrar a necessidade desta pesquisa em particular, foi realizado um Estado do Conhecimento, que segundo as autoras Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 23), é a “identificação, registro, categorização que levam a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área”.

Complementamos a informação acima, ressaltando que a realização do Estado do Conhecimento, precisamente neste estudo, teve o objetivo de conhecer todas as teses, dissertações e artigos científicos que abordam simultaneamente a literatura infantil, a alfabetização e a formação de professores. Com a realização do Estado do Conhecimento e uma leitura breve de todos os trabalhos encontrados, e com respeito a todos os trabalhos já existentes diante do assunto proposto, constatamos que a temática “o uso da literatura infantil na alfabetização de crianças de 1º e 2º anos do Ensino fundamental da rede municipal do Município de Getúlio Vargas” é um tema ainda não explorado, e que há sim, a necessidade do aprofundamento do assunto em questão.

2.1 É importante conhecer todas as partes da história: um estudo a partir do Estado do Conhecimento

*Cada vida uma história,
cada história um aprendizado,
e mesmo que você não queira,
em tudo aquilo que você aprende,
está também a parcela do que você ensina.
Mire em ser o exemplo daquilo
que um dia te fez sonhar em voar.
(Wander Medeiros, s. d.)*

Um estudo de Estado do Conhecimento serve para que seja possível conhecermos e analisarmos todos os trabalhos acerca de uma certa temática. Segundo as autoras Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), o Estado do Conhecimento consiste na identificação, registro e categorização de produções científicas de uma determinada área a fim de gerar uma reflexão acerca das mesmas. Portanto, considero que o Estado do Conhecimento realizado nesse trabalho foi de grande valia para a identificação/conhecimento dos trabalhos referentes à temática da alfabetização, literatura infantil e formação de professores. A busca pelas obras foi realizada nas BDTD, ANPED e na SciELO, publicadas entre os anos de 2018 e 2022. Esse intervalo foi planejado de forma intencional, finalizando no ano de 2022 por ser o ano da entrada no Mestrado. A decisão de começar o período de seleção no ano 2018, deu-se ao entendimento de que, a partir desse ano, as pesquisas são recentes e atualizadas diante do cenário atual que vivemos na educação.

O presente Estado do Conhecimento teve como objetivo encontrar e mapear trabalhos realizados acerca da temática da alfabetização, entre os anos 2018 até 2022, tendo à literatura infantil aliadas ao tema. Objetivou, também, visualizar como a temática vem sendo inserida nas formações iniciais e continuadas dos professores alfabetizadores. Essa pesquisa surgiu com a necessidade de reflexão a partir das Teses, Dissertações e artigos científicos que abordaram, nos últimos anos e em todo Brasil, o uso da literatura infantil na alfabetização. Dessa forma, conseguimos identificar onde acontece maior recorrência das pesquisas e onde ainda a pesquisa sobre o tema é muito incipiente, percebendo as fragilidades/necessidades existentes na área da educação referente a este objeto de investigação.

O Estado do Conhecimento foi desenvolvido em três etapas fundamentais: a Bibliografia Anotada, a Bibliografia Sistematizada e, por último, a Bibliografia Categorizada.

As buscas foram delimitadas em três palavras-chave: “Alfabetização”, “Literatura Infantil” e “Formação de Professores” e realizadas nas plataformas BDTD, ANPED e SciELO, entre 2018 e 2022.

Diversos trabalhos foram encontrados e todos foram lidos, analisados e reorganizados conforme o tema, restando para a próxima etapa apenas aqueles que se encaixavam no tema da pesquisa principal. Após essa organização, todas as pesquisas foram categorizadas em dois grupos: Ensino Fundamental e Formação de Professores.

A reflexão acerca deste Estado do Conhecimento foi extremamente importante para a realização do meu estudo, uma vez que o mesmo possibilitou uma análise aprofundada e detalhada das Teses, Dissertações e artigos científicos localizados, que abordavam a alfabetização, um abrangente campo de pesquisa na educação, estando conectada com a literatura infantil e interagindo com a formação de professoras, seja inicial ou continuada. Assim, realizei o Estado de Conhecimento com publicações efetivadas entre os anos de 2018 até 2022, sabendo que o último ano ainda não havia se findado, podendo haver, ainda, a inclusão de novos trabalhos após a data de realização desse estudo. Dessa forma, caso a mesma pesquisa fosse realizada novamente, haveria mudanças nos resultados obtidos. As buscas e resultados do Estado do Conhecimento foram obtidos até o dia 25 de setembro de 2022 na BDTD, e até o dia 08 de dezembro de 2022 na ANPEd e na SciELO.

Para a realização dessa pesquisa, foi construído, como dito anteriormente, o Estado do Conhecimento, que é a “identificação, registro, categorização” (Morosini, 2015, p. 102), e para a realização de todos estes itens foram utilizados congregados periódicos a respeito da temática de pesquisa escolhida (Morosino, 2015). Segundo Quivy e Campenhoudt (1995), a pesquisa de Estado do Conhecimento é de suma importância para produzir teses e dissertações, por ser uma importante fonte de dados para a produção e, além disso, o autor pode quebrar preconceitos que o pesquisador possa ter ao iniciar a sua escrita.

Para a realização das buscas dos trabalhos nas diferentes plataformas e, conseqüentemente, a obtenção dos dados, foi necessário definir as palavras-chave, as quais foram digitadas, separadas entre aspas: “Alfabetização”, “Literatura Infantil” e “Formação de Professores”. A primeira pesquisa foi na BDTD, plataforma desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Até a data de busca dos trabalhos, a BDTD constituía-se por 129 instituições participantes, tendo entre essas 567.147 Dissertações e 214.541 Teses, totalizando 781.541 trabalhos publicados. Dados levantados até a data de realização da pesquisa, dia 25 de setembro de 2022.

Ao me deparar com a plataforma, diversas possibilidades de busca estavam disponíveis e optei pela forma de busca avançada, a qual promove uma pesquisa mais específica conforme a necessidade e possibilita a pesquisa das palavras-chave no título, autor, ou em ambos (todos os campos). Foi possível selecionar o assunto, idioma, tipo de documento (teses ou dissertações), ilustrações e ano de defesa. Com todas essas especificidades, é possível ter uma busca mais detalhada das necessidades do pesquisador diante do seu tema de pesquisa. Ao realizar a busca pelas palavras-chave, com a delimitação de todos os campos, com defesas das teses e dissertações publicadas entre 2018 até 2022, o resultado foi de cinco trabalhos.

Ao realizar a primeira averiguação, aplicando as três palavras-chave juntas, encontrei um número reduzido de trabalhos (apenas cinco). Efetuei, então, outras duas pesquisas avançadas. A segunda, teve o mesmo tópico de pesquisa avançada da primeira, mas retirei uma das palavras, ficando apenas: “Alfabetização” e “Literatura infantil”. Nessa pesquisa, deparei-me com o resultado de 20 (vinte) trabalhos entre teses e dissertações. Na terceira busca, última averiguação, inseri as palavras-chave “Literatura Infantil” e “Formação de Professores” e continuei com a mesma busca avançada das duas pesquisas anteriores, o que resultou em 25 (vinte e cinco) trabalhos. Ao encerrar as três pesquisas na plataforma BDTD, 50 (cinquenta) teses e dissertações foram encontradas.

A segunda plataforma foi a ANPEd, a qual foi fundada em 1978 e é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu*. Seu maior objetivo é propagar pesquisas referentes à educação, fortalecendo o ensino de pós-graduação na área. Na data de realização da pesquisa na plataforma (dia 8 de dezembro de 2022), com os mesmos descritores utilizados na plataforma anterior, foram encontrados sete trabalhos ao todo, resultado das três pesquisas.

Quando efetuei a primeira pesquisa, inseri as três palavras-chave juntas: “Alfabetização”, “Literatura infantil” e “Formação de professores”, o que resultou em apenas um trabalho. Na segunda busca, com apenas dois dizeres (“Alfabetização” e “Literatura Infantil”), a mesma identificou dois trabalhos publicados. E na terceira e última pesquisa, escolhi as palavras “Literatura Infantil” e “Formação de professores”, que gerou, também, em um único trabalho. Ao finalizar a pesquisa na plataforma, obtive um total de cinco trabalhos publicados.

A terceira e última plataforma foi a Scientific Electronic Library Online (SciELO), a qual é “o resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com a BIREME - Centro Latino-Americano e do Caribe

de Informação em Ciências da Saúde” (SCIELO, s/d., n/p.), que contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde o ano de 2002. Esta é uma biblioteca eletrônica que consiste em periódicos científicos brasileiros selecionados e tem como objetivo uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação de produções científicas brasileiras em formato eletrônico (SciELO, s/d.). A realização dessa pesquisa, com os mesmos dizeres, resultou na quantidade de três trabalhos no total.

Ao término das pesquisas nas três diferentes plataformas, BDTD, ANPEd e SciELO, encontrei um montante de 67 (sessenta e sete) trabalhos entre teses, dissertações e artigos científicos. Todos esses trabalhos passaram por um olhar atento, no qual busquei identificar dados importantes para a construção do Estado do Conhecimento. Os dados foram: ano de publicação, autor, título, nível, objetivo e metodologia. E a partir dessa coleta de dados, criei três quadros especificando a bibliografia anotada, a bibliografia sistematizada e a bibliografia categorizada.

Os quadros foram desenvolvidos para a organização de dados relevantes de cada tese, dissertação e artigos, dados que auxiliaram na percepção de tudo o que foi necessário para o presente trabalho. Abaixo, segue o exemplo de como foram organizados os trabalhos na bibliografia anotada. O mesmo foi composto com dados como o ano de publicação, o título do trabalho e o resumo, além da referência completa do estudo.

Quadro 1: Bibliografia anotada.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	RESUMO
Afonso, Maria Aparecida Valentim. Programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) na Paraíba: teoria, prática e reflexão em relatos de professores. 2018. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Linguística Doutorado em Linguística, UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, João Pessoa, 2018.				
1	2018	Afonso, Maria Aparecida Valentim	Programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) na Paraíba: teoria, prática e reflexão em relatos de professores	Este estudo é uma abordagem de natureza qualitativa, do tipo <u>interpretativista</u> , que se valeu da pesquisa bibliográfica e documental e teve o objetivo de analisar relatos de professores, com o fim de investigar suas apreensões referentes às ideias e às orientações dadas na formação continuada do PNAIC, que envolve teoria, prática e reflexão, para compreender se as ideias são <u>ressignificadas</u> de formas diferentes no processo de apreensão. Partimos da hipótese de que, durante o processo formativo, os professores realizam apreensões relacionadas aos conteúdos, aos temas, às abordagens e às concepções, apreendem as orientações teórico- metodológicas da proposta, <u>ressignificando-as</u> no processo de apreensão, e apresentam apreensões diferenciadas. O corpus ampliado desta pesquisa é composto de 300 relatos. Para a análise, consideramos 36 relatos que abordam os eixos de linguagem: leitura, oralidade, escrita e análise linguística, produzidos pelos professores alfabetizadores participantes da formação no ano de 2015. Para tanto, apoiamos nossas discussões, principalmente, nos estudos de Soares (1998, 2003, 2004, 2014), <u>Kleiman</u> (2001, 2005), Koch (2010), Rojo (1998, 2009), <u>Marcuschi</u> (2001, 2008), <u>Schneuwly</u> e <u>Dolz</u> (2004), Bakhtin (1993, 1997, 2003, 2006, 2011), Bakhtin e <u>Voloshinov</u> (2004), <u>Nóvoa</u> (1991, 1992, 1995), <u>Schön</u> (1992), <u>Zeichner</u> (1993, 1997), Pimenta (1999, 2005), <u>Libâneo</u> (2008)

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Com a realização da Bibliografia anotada, foi possível uma leitura flutuante de todos os trabalhos encontrados, leitura essa que possibilitou-me conhecer cada um dos estudos, compreendendo, de fato, do que cada um se tratava, além de conseguir obter os dados necessários para a bibliografia anotada. A organização dos trabalhos, como o quadro acima demonstra, facilitou o encontro das informações necessárias, já citadas anteriormente. Todos os trabalhos encontrados nas três plataformas foram adicionados no quadro da pesquisa bibliográfica. Organizados em três diferentes tabelas, cada uma com os respectivos dizeres que foram usados para a realização das pesquisas.

A primeira busca realizada, com os dizeres “Alfabetização”, “Literatura Infantil” e “Formação de Professores”, gerou um total de cinco trabalhos dos quais, três foram publicados em 2018, dois em 2019 e não houve publicações em 2020, 2021 e nem em 2022 (até a data em que ocorreu a busca).

Com relação a segunda busca, os achados totalizaram 21 (vinte e um) trabalhos gerados sob as palavras-chave “Alfabetização” e “Literatura Infantil”, dos quais oito foram publicados em 2018, sete em 2019, um em 2020, quatro em 2021 e um em 2022. Por último, na terceira pesquisa, sob os dizeres “Literatura Infantil” e “Formação de Professores”, encontrei uma quantia de 27 (vinte e sete) estudos.

É importante salientar que alguns trabalhos em comum apareceram em duas pesquisas distintas, sendo que os mesmos foram eliminados para a formação do quadro da pesquisa sistematizada, o mesmo permanecerá apenas na primeira pesquisa que apareceu.

Na pesquisa anotada, entre as três buscas, encontrei 50 trabalhos que foram agrupados em uma única tabela para a utilização neste Estado do Conhecimento. Observei que há uma grande abrangência de assuntos, visto que diversas são as temáticas abordadas na área da educação. Durante o desenvolvimento da tabela correspondente à pesquisa anotada, com o primeiro levantamento de trabalhos publicados nas plataformas BDTD, ANPED e SciELO, e após a leitura flutuante de cada um deles a partir de seus resumos, detectei temáticas como: o étnico-racial; gênero; povos indígenas e o meio ambiente; o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); formação de professores; a leitura por fruição, o imaginário simbólico, entre outros. Esses temas são passíveis de discussão em vários níveis de ensino: Creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Curso superior e também em formações continuadas de professores.

Após a realização da pesquisa anotada, passei à formulação da Pesquisa Sistematizada, na qual permaneceram apenas os trabalhos relacionados à temática de interesse deste Estado

do Conhecimento, os quais foram selecionadas a partir da leitura dos resumos e da pesquisa anotada. Após a finalização da bibliografia sistematizada, desenvolvi o quadro 2, no qual é possível visualizar as palavras-chave de cada busca realizada, na forma da pesquisa inserida nas plataformas, o número de trabalhos encontrados em cada uma das pesquisas (que compuseram a pesquisa anotada), e o número de trabalhos na coluna “usados”, que se refere aos trabalhos utilizados na bibliografia sistematizada e, conseqüentemente, foi utilizado na categorizada.

Quadro 2: Pesquisas iniciais e utilizadas

Palavras chaves		Encontrados	Usados
“Alfabetização” “Literatura Infantil” “Formação de Professores”		5	2
“Alfabetização” “Literatura Infantil”		21	8
“Alfabetização” “Formação de Professores”		27	4
	Total:	53	14

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Todos os trabalhos que permaneceram para a realização da bibliografia categorizada foram reorganizados em um novo quadro, no qual é possível contemplar os dados inseridos nessa nova etapa do Estado do Conhecimento. O quadro 3, portanto, corresponde à bibliografia sistematizada e a mesma é composta de alguns itens como a bibliografia anotada, além do nível de cada trabalho, tese, dissertação ou artigo científico, os objetivos, a metodologia e os resultados.

Quadro 3: Bibliografia Sistematizada

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
Afonso, Maria Aparecida Valentim. Programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) na Paraíba : teoria, prática e reflexão em relatos de professores. 2018. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Linguística Doutorado em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.							
1	2018	Afonso, Maria Aparecida Valentim	Programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) na Paraíba: teoria, prática e reflexão em relatos de professores	Tese	Objetivo de analisar relatos de professores, com o fim de investigar suas apreensões referentes às ideias e às orientações dadas na formação continuada do PNAIC, que envolve teoria, prática e reflexão, para compreender se as ideias são <u>ressignificadas</u> , de formas diferentes no processo de apreensão.	Abordagem de natureza qualitativa, do tipo <u>interpretativista</u> , que se valeu da pesquisa bibliográfica e documental.	As análises evidenciaram os seguintes aspectos: os fundamentos teórico-metodológicos que envolvem teoria, prática e reflexão, presentes nas orientações e nos conhecimentos da formação, foram apreendidos de forma diferente pelos professores durante o processo formativo; as orientações teórico-metodológicas da formação do PNAIC são <u>ressignificadas</u> pelo professor em um processo de apreensão individual que demonstra o desenvolvimento profissional de cada um. A apreensão de aspectos teóricos, práticos e reflexivos da formação resulta em uma reflexão mais ampla sobre a prática, sobre a formação e sobre seu percurso formativo, confirmando que o desenvolvimento reflexivo docente é diferenciado.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Quatorze trabalhos restaram para o desenvolvimento da bibliografia sistematizada, os quais foram organizados por nível, podendo ser teses, dissertações e artigos científicos. Selecionei, então, seis teses, sete dissertações e um artigo científico.

Por meio da bibliografia sistematizada, também foi possível observar as instituições brasileiras em que os trabalhos foram desenvolvidos, a saber: Universidade Federal de Pernambuco (UFP), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade de Ouro Preto (UFOP), Universidade Estadual do Goiás (UEG), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRGN), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Pontifícia Universidade Católica do Goiás (PUC GO), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). Abaixo, no mapa que segue, conseguimos visualizar as instituições de ensino e onde se localizam no mapa do Brasil.

Mapa 1: Universidades envolvidas no estado do conhecimento



Fonte: elaborado pela autora (2023).

A partir dessa análise é de grande valia destacar a importância da UFMG, que se sobressaiu com duas pesquisas realizadas, abordando a temática emergente deste Estado do Conhecimento, enquanto as demais universidades apresentaram apenas um trabalho por instituição de ensino. Com o destaque à UFMG, intenciona investigar o porquê desta universidade apresentar mais trabalhos no contexto da alfabetização, o que levou-me ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), “órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990” (CEALE, 2012, n.p.). Tal Centro tem como objetivo “integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português” (CEALE, 2012, n.p.). Com isso, é possível inferir que, a partir deste órgão, surjam mais pesquisas em relação à alfabetização e literatura infantil de forma interligadas.

Diante disto, cabe aqui ressaltar ainda 12 (doze) são de universidades públicas, nove de universidades federais e três de universidades estaduais, sendo as instituições: UFP, UERJ, UFMG, UNIFESP, UNIOESTE, UFOP, UEG, UFRGN, UNICAMP, UFPR E UFTM. Contrapondo a esse número, temos apenas dois trabalhos que se deram em universidades

particulares (UNISINOS e PUC GOIÁS). Cabe ressaltar que todos os estudos emergiram de cursos de graduação e programas de pós-graduação stricto sensu.

Vale aqui destacar, a partir dos dados obtidos com este Estado do Conhecimento, a quantidade de trabalhos científicos em relação às universidades públicas com universidades privadas, sem a intenção de desqualificar e desvalorizar qualquer universidade e a sua produção científica, mas salientar o número de pesquisas científicas stricto sensu das universidades públicas. Segundo Schwartzman (2008, p. 10) “ A produção científica no Brasil está concentrada nos cursos de pós-graduação e nas universidades públicas”.

Conhecendo as universidades das quais os trabalhos são oriundos, é possível obter a densidade por regiões demográficas no país, definidas pelo Instituto Brasileira de Geografia e Estatística (IBGE), nomeadas como Região Nordeste, Região Norte, Região Centro-Oeste, Região Sudeste e Região Sul. Foram encontrados sete trabalhos na Região Sudeste (a região com mais publicações), seguindo à Região Sul, com três estudos. A Região Nordeste e a Região Centro-Oeste apresentaram dois trabalhos cada e, por último, a Região Norte, sem nenhum estudo publicado na área de pesquisa deste Estado do Conhecimento.

Sabendo da maior quantidade de trabalhos da Região Sudeste em relação às demais, podemos analisar a quantidade de trabalhos entre os três estados desta região, sendo eles: o Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo. A presença da maior parte dos trabalhos se dá no Estado de Minas Gerais, totalizando quatro; após, o estado de São Paulo, com dois trabalhos; e Rio de Janeiro, contendo um único trabalho, totalizando sete estudos nos estados da Região Sudeste.

Todos os dados obtidos e a análise feita até o momento, nos leva a dividir os 14 trabalhos obtidos, em diferentes áreas dentro do campo da educação. Para isso, os trabalhos foram reorganizados em duas áreas: Ensino Fundamental e Formação de Professores. Com essa divisão, foi possível concluir que a maior parte dos trabalhos, sendo dez, são em relação à temática das duas áreas de ensino em que as pesquisas se concentram, sendo a literatura infantil no Ensino Fundamental e a formação de professores representa o restante dos trabalhos.

Quadro 4: Trabalhos Analisado

AUTOR	ANO	TÍTULO
AFONSO, Maria Aparecida Valentim.	2018	Programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) na Paraíba: teoria, prática e reflexão em relatos de professores.
BONA, Elisa Maria Dalla; FONSECA, Jair Tadeu da.	2018	Análise de obras da literatura infantil como estratégia de formação do pedagogo/professor: saber ler, saber escolher.
DALCIN, Andrea Rodrigues.	2018	Práticas de leitura do livro ilustrado nos anos iniciais do ensino fundamental
ESPINDOLA, Neila Monteiro.	2018	O encontro como espaçotempo de formação: professoras encontram-se e fazem o PNAIC da Região Serrana do Rio de Janeiro.
GROSSI, Maria Elisa de Araújo.	2018	A literatura infantil pelo olhar da criança.
MARCUCCI, Fernanda.	2018	Práticas de leitura no ciclo de alfabetização : o estudo de caso sobre a leitura deleite em uma escola pública de território socialmente vulnerável.
SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes.	2018	O ensino de literatura no curso de pedagogia: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo.
ARAÚJO, Flávia Silva.	2019	A formação de uma comunidade leitora em uma escola pública de Uberaba-MG.
GONÇALVES, Daniela de Carvalho Pena.	2019	Alfabetização e literatura na sala de aula: um estudo sobre práticas de uma professora com crianças de 6 anos.
SOUZA, Fabrícia Fátima de.	2019	Um estudo dos livros literários inseridos no livro didático do terceiro ano do ensino fundamental.
SILVA, Maristela Francelino da.	2020	O imaginário e o simbólico na formação do leitor: uma análise de A bolsa amarela, de Lygia Bojunga, e Ana Z., aonde vai você?.
FANT, Carla Cristiane Saldanha.	2021	Passos à formação do leitor literário na escola: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I.
PEGORARO, Camile.	2021	“Quando eles fazem perguntas, vem mais coisas na minha cabeça pra perguntar”: a ideologia presente na literatura infantil e as reflexões com crianças em uma escola da periferia de Porto Alegre.
COUTINHO, T.	2022	Letramento literário e educação estética na formação do leitor.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Na tabela acima, conseguimos observar todos os trabalhos em ordem cronológica, por ano de publicação, bem como o autor e o título da obra, sobre a qual refletimos brevemente, considerando sua relevância frente à temática aqui estudada.

Os escritos científicos da área da literatura infantil em relação ao Ensino Fundamental, apresentam dez trabalhos. O primeiro, dentre eles a pesquisa da autora Dalcin (2018), reflete que pesquisadores, autores, ilustradores e editores garantem que a leitura do livro ilustrado pressupõe a relação entre texto, imagem e suporte ao apreciar-se o uso de um formato; de um enquadramento; da relação da capa com as guardas do livro e seu conteúdo; optar por uma ordem de leitura entre as páginas do livro; apreciar os silêncios e as pausas da história; relacionar a poesia ou a narrativa do texto verbal com a poesia e a narrativa da ilustração, entre outros. É que todos estes aspectos são seriamente pensados e planejados no momento de desenhar as ilustrações dos livros infantis.

Na sequência, a pesquisa de Grossi (2018), caracteriza-se por expor a respeito da literatura infantil sob o olhar da criança a partir da análise da recepção de livros Altamente Recomendáveis ao público infantil pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), no ano de 2015. O objetivo da pesquisa era compreender quais critérios as crianças utilizam para escolher os livros e se os critérios que os definem como Altamente Recomendáveis realmente atraem as crianças.

Marcucci (2018), no trabalho seguinte, propõe configurar a atividade de leitura a partir de sua concretização em salas de aula de alfabetização. Esse trabalho tem como finalidade identificar os elementos constitutivos da aula de leitura, já que se trata de uma prática de letramento escolar, analisando suas possíveis configurações e os significados que professores e alunos atribuem a esta prática. Objetiva também, analisar o sistema didático implementado pelo docente, o modo como se instancia didaticamente em sala de aula, para fins de aprendizagem e letramento. Tal estudo ainda considerando a leitura realizada pelo professor para as crianças e como essa prática pode favorecer as crianças no processo de alfabetização. Percebemos que esse trabalho se relaciona diretamente com o uso das literatura infantil em salas de alfabetização, em uma sala de leitura ligado a fins de aprendizagem e letramento.

A pesquisa de Araújo (2019) aborda os tempos atuais, em que a tecnologia, seus avanços e inovações estão bastante presentes no cotidiano das pessoas, e diante do cenário tão tecnológico, a leitura se torna ainda fundamental por conta desse contexto. O trabalho sugere utilizar as tecnologias como aliadas, favorecer e impulsionar o aprendizado, fomentar a busca de liberdade, promover o desenvolvimento cognitivo, entre outras coisas. A autora salienta como os Retratos da Leitura no Brasil pontuam uma situação favorável e confirmam a

premência de discussões acerca das práticas que se têm adotado em nossas escolas. Após a realização da sua pesquisa, constatou que os passos bem delineados contribuíram para despertar no aluno o gosto pela leitura, e muniram o professor com estratégias para abordar o texto literário com eficácia.

A pesquisa a seguir, realizada por Gonçalves (2019), consiste na observação de como uma professora alfabetizadora utiliza a literatura infantil como instrumento à aprendizagem da língua escrita e formação do leitor em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Como resultado dessa pesquisa, a autora ressalta a utilização da literatura infantil de diversas maneiras: em leitura em voz alta, práticas com foco em habilidades de consciência fonológica, produções textuais, leituras espontâneas e práticas inovadoras e perspectivas tradicionais. E para que isso ocorresse, havia critérios de escolha por parte da professora quanto às especificidades da turma e aos fins pedagógicos e moralistas. As mediações realizadas pelas professoras tinham como objetivo propiciar o prazer às crianças ao ouvirem as histórias e provocar algum ensinamento.

O estudo de Souza (2019) contempla o livro *Quatro Cantos* e a sua coleção *Dicas de Leitura*, situada para o 3º ano do Ensino Fundamental, em quatro escolas de Belo Horizonte que adotaram a coleção. Como resultado, a autora identificou que é o livro mais procurado, inter-relacionando-se com a sua descrição. Salienta ainda, a importância de uma seleção de livros que sejam adequados aos seus leitores e que estejam disponíveis para o contato com as crianças, cujas histórias também possam ser exploradas em atividades de literatura.

O trabalho seguinte tem como intuito analisar o simbólico e o imaginário de algumas obras. Silva (2020) aborda obras como “*A bolsa amarela*”, e “*Ana Z., aonde vai você?*”, verificando como a literatura infantil pode contribuir para o processo de formação do leitor. E com essa análise, ao fim da pesquisa, a autora verificou que as obras selecionadas contribuem para a autonomia dos leitores e, ao mesmo tempo, a função da literatura auxilia no processo de formação do mesmo. Essa narrativa investigada contempla aprendizados de interpretação iniciática, igualmente necessários ao autoconhecimento, que contribuem para o amadurecimento e formação do leitor.

No próximo trabalho, Fant (2021) intenciona planejar propostas de leitura para crianças dos Anos iniciais do Ensino fundamental a fim de possibilitar o encontro do leitor iniciante, ainda criança, com a literatura. Entende que a formação de um leitor literário ainda é um desafio para a escola, pois o hábito de ler não é algo natural e surge após a inserção do indivíduo no universo dos livros, o que dá à literatura infantil um lugar importante nesse

processo, por ser atrativa aos olhos das crianças. Esta pesquisa se propõe a identificar como incentivar a formação de leitores literários nos Anos Iniciais nas escolas.

A pesquisa seguinte, de Pegoraro (2021), diz respeito à contribuição da literatura infantil na formação do leitor, com foco centralizado nos entendimentos das crianças a partir da leitura de quatro obras indicadas pelo PNAIC. A autora chegou à conclusão de que apenas a leitura por fruição não problematizou as questões sociais, mas quando confrontada com a leitura dialógica entre os participantes da pesquisa, promoveu reflexões que despertaram a Consciência Social.

A última pesquisa é a de Coutinho (2022), a qual foi construída a partir de preocupações que acercam a formação do leitor e de como a literatura infantil vem sendo trabalhada para formar esses leitores. Esse trabalho também buscou compreender se existe um programa de letramento literário e como o mesmo vem sendo desenvolvido com as crianças dentro da escola. Dessa forma, foi possível observar como os processos de formação dos leitores estavam ocorrendo na comunidade escolar e como os professores alfabetizadores pensam a formação do leitor e como fazem para que isso aconteça.

Sobre a temática de formação de professores, foram selecionados quatro trabalhos que se encaixavam na pesquisa deste Estado do Conhecimento. A primeira pesquisa, de Afonso (2018), tem como objetivo analisar o relato de professores a fim de investigar suas inseguranças referentes às ideias e orientações dadas diante da formação continuada do PNAIC (que envolve teoria, prática e reflexão), para compreender se as ideias são ressignificadas de formas diferentes no processo de apreensão. E diante dessa busca por compreensão, a autora evidenciou que os fundamentos teórico-metodológicos que envolvem teoria, prática e reflexão, presentes nas orientações e nos conhecimentos da formação, foram apreendidos de forma diferente pelos professores durante o momento formativo, visto que o processo de apreensão se dá de forma individual, demonstrando o desenvolvimento profissional de cada um. A apreensão de aspectos teóricos, práticos e reflexivos da formação resultou em uma reflexão mais ampla a respeito da prática, da formação e seu percurso formativo, confirmando que o desenvolvimento reflexivo docente é diferenciado.

O trabalho seguinte, de Bona e Fonseca (2018), retrata o estudo de uma disciplina do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, nomeada Metodologia do Ensino de Literatura Infantil, que investiga se os alunos têm a visão de que a literatura infantil pode ser usada como pretexto para trabalharem conteúdos.

No decorrer da pesquisa, Espinola (2018) busca compreender como as formações continuadas do PNAIC influenciaram nos processos formativos e nas práticas docentes das

professoras alfabetizadoras participantes das formações. Assim, a autora constatou que as formações adicionaram importantes aspectos aos processos formativos: compartilhamento e aprendizagem de práticas, aprofundamento de pesquisas, conhecimento de materiais, jogos e livros de literatura infantil, maior autoria e autoestima, além da valorização dos encontros e do trabalho coletivo.

O último trabalho envolvendo a formação de professores, de Saldanha (2018), aborda a formação inicial dos mesmos, que estudam em universidades federais do Brasil, em relação ao ensino da literatura infantil. A pesquisa foi realizada em 27 universidades, uma para cada estado da federação, e por meio da mesma foi possível visualizar a preocupação de professores e coordenadores com relação à inserção da literatura na formação inicial dos professores. A autora destaca que é indispensável introduzir a literatura infantil no currículo dos cursos de Pedagogia em formação inicial formal, uma vivência teórica e prática sobre seu ensino, cujo intuito é contribuir para a sua atuação como futuro mediador de leitura. A autora ainda acredita que um professor que reconhece a relevância da literatura para a formação humana e apropria-se do texto literário, estará mais preparado para formar leitores de literatura.

Enfim, a partir de toda a análise das pesquisas, é perceptível que todas elas buscam enfatizar o estudo acerca da formação do sujeito leitor, e como a literatura infantil e o papel do professor são fundamentais para que esse processo se concretize. A formação inicial dos professores pedagogos acaba se tornando falha, pois as universidades apresentam um currículo carente em relação ao uso da literatura infantil em sala de aula; e as formações continuadas, que ocorrem a partir do PNAIC, de grande valor, considerando os dados obtidos por meio das professoras participantes.

Tendo por base a realização deste Estado do Conhecimento, foi possível o reconhecimento de uma grande quantidade de trabalhos referentes à temática de alfabetização e literatura infantil como aliadas. Outrossim, pude identificar como ocorreu a formação inicial ou como acontece a formação continuada de professores alfabetizadores em relação ao assunto. Dessa forma, tornou-se viável algumas reflexões acerca das pesquisas.

Quando se fala em alfabetização e literatura infantil, a maior parte dos trabalhos estão relacionados à análise de livros didáticos disponibilizados nas escolas, análises de coleções, como as crianças receberam os livros, grupos de leitura, e nenhum deles mostrou como de fato a literatura infantil pode auxiliar as crianças em sua alfabetização, estes são os trabalhos que não foram analisados por conta do distanciamento temático com essa dissertação.

Diante da formação inicial de professores em Cursos de Pedagogia, observei que a literatura infantil não se torna algo prioritário na grade de matérias, e normalmente surge como componente optativo e não obrigatório, o que acaba, por vezes, dificultando aos profissionais a compreensão do potencial que a literatura tem em sala de aula. Por essa razão, muitos professores chegam às salas de aula sem terem o devido contato com a literatura infantil e sem saberem como usufruir da ferramenta na alfabetização das crianças que ali estão.

Os cursos de formação continuada, no tocante à literatura infantil, apareceram nas pesquisas, principalmente, vinculados ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e foram oferecidos pelo mesmo. As professoras participantes dessas formações, também afirmaram a importância desses encontros formativos, salientando como estes auxiliaram no uso da literatura infantil em salas de aulas de alfabetização.

Com todos os dados obtidos a partir da pesquisa do Estado do Conhecimento, observei que existem, sim, estudos em relação a literatura infantil na alfabetização e de como a mesma vem sendo trabalhada com os professores. No entanto, a maioria contempla a análises de livros de literatura infantil e não a forma como esta pode ser inserida em sala de aula a fim de auxiliar as crianças em sua alfabetização. Os estudos também não evidenciam como, de fato, o professor pode fazer isso, e se realmente está preparado e capacitado para essa prática, a partir de sua formação inicial e continuada.

Considerando o exposto acima, posso refletir que ainda há a necessidade de realizar pesquisas sobre como é possível o uso da literatura infantil na alfabetização das crianças em sala de aula. O desenvolvimento deste estudo proporcionou-me muitas compreensões, a partir das quais pretendo contribuir com as professoras alfabetizadoras quanto à utilização da literatura de maneira adequada a favorecer as crianças, não ignorando as demandas e fragilidades que as próprias professoras demonstram.

3 OS CAMINHOS QUE ME LEVARAM A CONSTRUIR ESSA HISTÓRIA

*Se queremos progredir,
não devemos repetir a história,
mas fazer uma história nova.
(Mahatma Gandhi, s. d.)*

O ato de pesquisar completa uma parte importante da formação profissional e pessoal do indivíduo, pois a busca de conhecimento auxilia na compreensão de indagações que inquietam o ser, como Gatti (2002, p. 9 - 10) descreve: “[...] pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa [...]”. A partir da pesquisa, encontramos o modo como realizamos a busca pela obtenção de alguma coisa, de algo que nos move. É elemento fundamental para a construção do destino da humanidade, conforme registra Severino:

O conhecimento é o referencial diferenciador do agir humano em relação ao agir de outras espécies. O conhecimento é a grande estratégia da espécie [...] o conhecimento já se realiza como grande instrumento estratégico dos homens, testemunhando sua imprescindibilidade e sua irreversibilidade em nossa história. O conhecimento é, pois, elemento específico fundamental na construção do destino da humanidade (2007, p. 27 - 28).

Tendo em vista esse breve esclarecimento acerca do que é pesquisa e por que pesquisar, é importante conhecermos as estratégias necessárias para a realização de uma pesquisa. Nesse contexto, compreender a metodologia é essencial para a criação e a sua concretização. Do início ao fim, é a metodologia que orienta toda a trajetória do trabalho. Thiollent (2011, p. 32) esclarece que a metodologia é “[...] entendida como disciplina que se relaciona com a epistemologia ou filosofia da ciência. Seu objetivo consiste em analisar características dos vários métodos disponíveis, avaliar suas capacidades, potencialidades ou a implicação de suas utilizações”.

A metodologia é o caminho do pensamento e da prática exercida sobre a abordagem da realidade. Inclui, também, concepções teóricas de abordagem e o conjunto de técnicas que possibilitem a construção da realidade. A teoria construída para explicar ou compreender um problema que busca andar sempre junto à metodologia, sendo indissociáveis (Minayo, 1994).

Severino também esclarece a respeito do que é método científico e por que ele é fundamental na pesquisa:

A ciência utiliza-se de um método que é próprio, o *método científico*, elemento fundamental do processo do conhecimento realizado pela ciência para diferenciá-la não só do senso comum, mas também das demais modalidades de expressão da subjetividade humana, como a filosofia, a arte e a religião. Trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos (2007, p. 102).

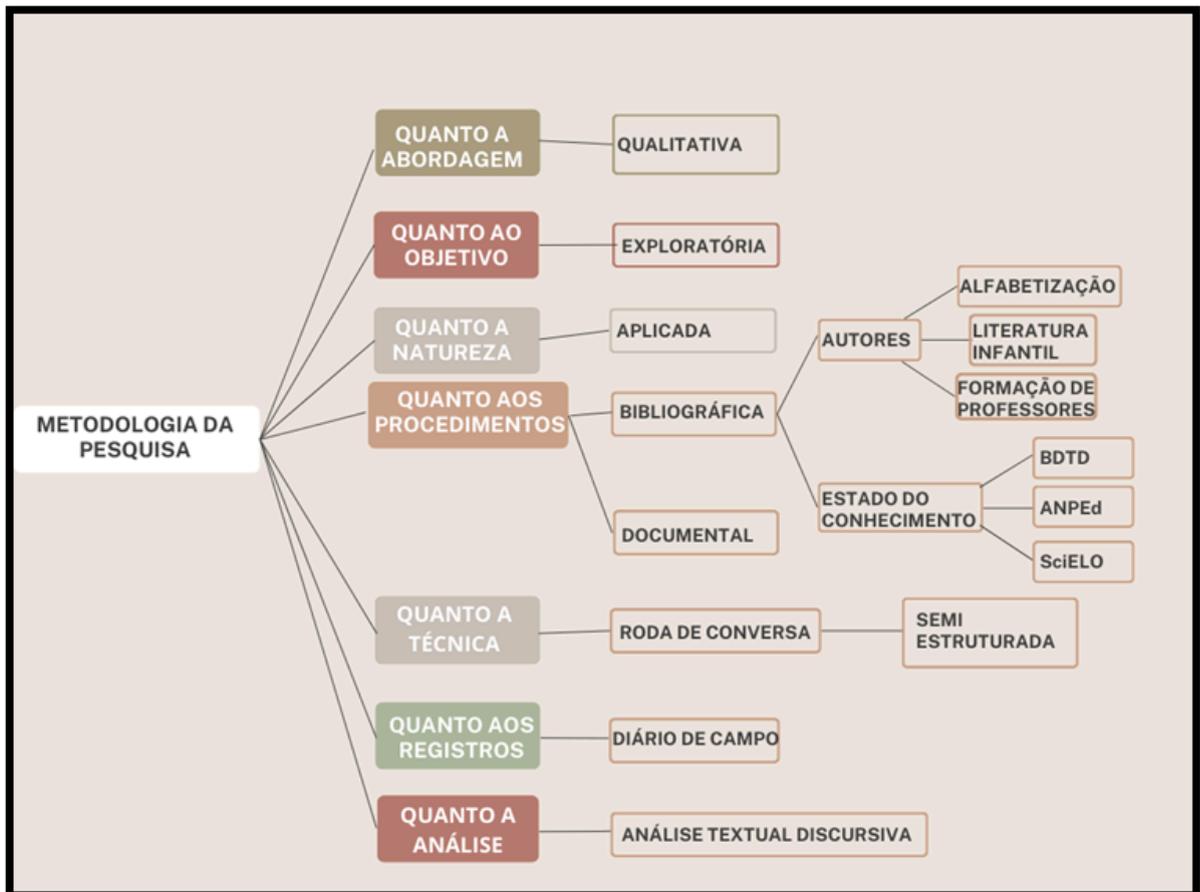
A realização de pesquisas na área científica torna-se necessária para diferenciar as temáticas do que existe no senso comum. Para tornar a pesquisa uma realidade, é necessário um conjunto de métodos que permitam a sua construção, desde o seu planejamento, pesquisa, análises e finalização, todos os passos planejados. A pesquisa científica parte de um problema, mas a construção dos sujeitos a partir de suas vivências, consideradas como senso comum, pode ser o ponto de partida, além de contribuir para a compreensão do objeto pesquisado, pois os conhecimentos culturais e pessoais dos seres humanos são carregados de sentidos e significados.

Com a realização desta pesquisa, buscou-se compreender como é possível usufruir da literatura infantil em sala de aula na alfabetização de crianças de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da rede municipal de Getúlio Vargas – RS. Além disso, buscamos conhecer de que forma ocorreu a formação inicial e continuada das professoras⁴ atuantes em relação ao uso da literatura infantil na alfabetização. As reflexões que ocorrem acerca da alfabetização e da formação continuada se tornam um problema no campo da educação. A metodologia, que serviu para o desenvolvimento da pesquisa e para a compreensão do problema de pesquisa, é abordada ao longo do texto. Foram seis as abordagens utilizadas, mais o produto educacional.

Ao longo da escrita, como mostrado no quadro 4, a pesquisa se caracteriza como qualitativa e, junto a ela, a pesquisa bibliográfica e a documental foram fundamentais para a sua concretização. Unindo-se às demais, o Estado do Conhecimento fez-se de grande importância para que fosse possível conhecermos trabalhos existentes a respeito da temática, entre os anos de 2018 e 2022. A análise textual discursiva foi realizada a partir das respostas das professoras, as quais foram gravadas e transcritas no diário de bordo pela entrevistadora. Por último, o Produto Educacional da pesquisa, que é um requisito dos Mestrados Profissionais em Educação. A partir desse produto, foi possível a realização de um documento orientador, que será entregue à Secretária Municipal de Educação de Getúlio Vargas, como sugestão de formação continuada diante da temática da literatura infantil na alfabetização.

⁴Ao longo da escrita será utilizado professoras, sempre no feminino, pois todos os profissionais que atuam nas salas de aula onde a pesquisa será realizada são mulheres.

Imagem 1: Esquema da Metodologia da Pesquisa.



Fonte: elaborado pela autora (2022)

A pesquisa qualitativa permite ir além do tradicional lápis e papel em suas investigações, investindo em diferentes e modernos meios de aquisição de dados para a sua investigação. O ambiente, portanto, passa a ser sua fonte de dados. Segundo Bogdan e Brikler, a pesquisa qualitativa é:

[...] a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas. Ainda que alguns investigadores utilizem equipamento de vídeo ou áudio, muitos limitam-se exclusivamente a utilizar um bloco de apontamentos, um lápis (1994, p. 47).

Quando se fala da pesquisa qualitativa, mais especificamente da pesquisa científica, Minayo, Deslandes e Gomes (2009) destacam que ela se divide em três partes. A primeira é a fase exploratória, fase em que basicamente todo projeto é organizado, junto ao material necessário para a ida a campo. A segunda fase é a ida a campo em prática. A terceira e última

fase trata-se de compreender e analisar os dados coletados, os quais são armazenados por um período de 5 anos e, ao término deste, serão descartados.

Sendo assim, cabe salientar que os dados coletados neste trabalho estão armazenados por 5 anos e reservados em uma pasta específica no computador da pesquisadora, nomeada “RODA DE CONVERSAS COM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO MUNICÍPIO DE GETÚLIO VARGAS / RS”. Esta pasta foi protegida por senha para que apenas a pesquisadora tenha acesso ao conteúdo.

Unindo-se à pesquisa qualitativa, a pesquisa bibliográfica foi peça essencial para a construção da Dissertação. Gil (2002, p. 44) referência a pesquisa bibliográfica como pesquisa “desenvolvida com base em materiais já elaborados, constituída principalmente de livros e artigos científicos”. Segundo Marcili e Lakatos, a pesquisa bibliográfica apropria-se de toda a bibliografia já existente e pública sobre determinada temática de estudo, e com isso, é possível familiarizar o pesquisador em relação a tudo o que já existe perante o assunto estudado.

A pesquisa bibliográfica, ou de fonte secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação oral: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão (2010, p. 166).

A pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador o acesso aos escritos publicados por outros autores (suas próprias pesquisas), nas mais diversas instâncias de publicidade, inclusive os orais. Garante a abrangência de conhecimento de materiais existentes, oportunizando um olhar sobre o que existe e como é possível reinventar ou aprofundar seu estudo.

Para Marconi e Lakatos (2010), a pesquisa bibliográfica permite diferentes meios de definir e resolver problemas conhecidos, e ainda explorar novas áreas em que os problemas não foram explorados por completo. A pesquisa bibliográfica não é a simples repetição de coisas já ditas, anteriormente, a respeito da temática estudada, e sim proporciona uma nova forma de observação e enfoque, resultando em novas conclusões. Sendo assim, esse tipo de pesquisa foi de suma importância para a constituição deste trabalho, pois, a partir de referenciais bibliográficos como livros, artigos, teses, dissertações e outros materiais já existentes, identificamos o que já foi publicado sobre o objeto e conseguimos compreender o problema de pesquisa.

A pesquisa documental, por sua vez, se assemelha à pesquisa bibliográfica, o que as diferencia é que a documental é relacionada a materiais que não receberam tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa que vem sendo desenvolvida (Gil, 2002).

Para Severino (2007), a pesquisa documental é uma fonte ampla de documentos, mas não apenas os impressos, mas outros tipos como fotografias, filmes, gravações e documentos legais. Tais documentos trazem os “conteúdos dos textos que ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (Severino, 2007, p. 122- 123). O autor ainda aborda a respeito da pesquisa documental, explanando o seguinte:

Antes de começar a explorar suas fontes documentais deve ter presente a estrutura geral de seu trabalho, anunciada no Projeto. Serão essas ideias que nortearão a leitura e a pesquisa que se iniciam. A visualização dessas etapas, base para a futura estruturação do trabalho final, é um valioso roteiro para o desenvolvimento da atividade investigativa. Obviamente, este plano é sempre provisório, podendo ser alterado em decorrência do próprio desenvolvimento da pesquisa (2007, p. 144 - 145).

É importante que, antes de explorar os documentos sobre a temática, o pesquisador organize uma estrutura do seu trabalho, uma vez que, a partir dessa estrutura, será possível ao pesquisador identificar/definir as leituras e as pesquisas que buscam suas fontes documentais. A estrutura inicial do trabalho aqui desenvolvido, anunciada no projeto, foi uma base essencial para o desenvolvimento da atividade investigativa. No entanto, sempre tivemos em mente que a investigação poderia ser flexível de acordo com o desenvolvimento, que poderia, em algum momento, mudar o rumo, podendo ser complementada ou alterada. Com a pesquisa documental, foi possível analisar documentos, como os do Ministério da Educação, programas, leis, para compreender como a temática em questão vem sendo discutida nesses meios.

Junto a pesquisa bibliográfica, foi realizado o Estado do Conhecimento a partir de Teses, Dissertações e artigos encontrados em três diferentes repositórios digitais: BDTD, Scielo e ANPED. O Estado do Conhecimento tornou-se indispensável para conhecer como o tema é tratado quando pesquisado por outros autores, como é problematizado, as metodologias utilizadas e os resultados obtidos com as pesquisas. E com sua construção, percebi importantes itens diante das pesquisas sobre a temática.

Quanto à técnica de coleta de dados, foi desenvolvida com base no conhecimento individual de cada participante, exposto coletivamente no grupo de professoras,

possibilitando, assim, conhecer suas ações e fragilidades, o que oportunizou a todas nós um aprendizado mútuo. O encontro se deu em uma roda de conversa com as professoras atuantes em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Getúlio Vargas. O tema proposto para o encontro foi o uso da literatura infantil na alfabetização das crianças e de que forma ocorreram e ainda ocorrem as formações iniciais e continuadas na carreira das participantes. Atentamos, também, ao fato de a literatura infantil estar presente nesses cursos de formação. Outro objetivo da roda, além da discussão do tema proposto, foi, por meio de uma conversa amistosa e respeitosa, entender as necessidades e anseios das professoras com relação à temática de pesquisa.

A roda de conversa foi realizada em momento único, com data e local marcados, em que todas pudessem estar presentes e participar ao mesmo tempo. As professoras foram recebidas em um ambiente acolhedor, com som baixo e agradável, chás e alguns lanches. Com a finalidade de auxiliar na análise dos dados, na transcrição das falas para o formato de texto, utilizei a plataforma online Reshape, que fez a transcrição de áudio automaticamente. Para a realização da transcrição, usei o notebook conectado à internet, que ficou próximo às participantes.

Cabe ressaltar que a roda de conversa ou círculo de cultura é uma metodologia criada e difundida por Paulo Freire. Foi inicialmente criada com a intenção de quebrar os métodos tradicionais de transmissão de conhecimento do professor para a criança, pois Freire vê o professor como mediador e a criança deve fazer parte do debate na construção do seu conhecimento. A utilização dessa metodologia ainda tem a valorização e respeito às diversidades do grupo, destacando-se, principalmente, quando focada no tema de alfabetização (Leal; Silva; Azevedo, 2021).

A escolha da metodologia que parte do círculo de cultura de Paulo Freire, deu-se a partir do interesse de dar vez e voz às professoras alfabetizadoras, podendo contribuir com suas experiências e limitações em relação ao uso da literatura infantil na alfabetização das crianças; umas aprendendo com as outras por meio das vivências entre os pares em sala de aula. O círculo de cultura garante que todos os sujeitos tenham a mesma importância naquele momento de compartilhar conhecimento. Freire conceitua o círculo de cultura como:

[...] em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante do grupo. Em lugar dos “pontos” e de

programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (1967, p. 109).

Freire ainda discorre a respeito do que o círculo de cultura proporciona ao ser utilizado, explicando-o como:

O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem. [...] O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo, mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social (1967, p. 7).

O círculo de cultura, nesse sentido, toma-se um círculo de pessoas em que nenhum apresenta-se como destaque, visto que é um momento de aprender e ensinar mutuamente, excluindo a ideia de transmissão de conhecimento ao outro; todos podem ver o rosto dos outros participantes com o princípio de igualdade. O círculo de cultura exige um conteúdo novo, e em diferentes níveis, considerando que os participantes são seres inacabados e em construção, mas é sempre necessário um breve conhecimento a respeito do assunto (Figueredo; Silva, 2021). Diante da temática e a partir desse conhecimento prévio, organizei o círculo de cultura para a construção de novos saberes.

Freire (1967, p. 171) nos explica que “no Círculo de Cultura, o processo educacional se amplia de tal forma que, pelo diálogo, há um crescendo criativo de novas descobertas, individuais e coletivas”. Nesse sentido, propus a roda de conversa com as professoras, visando ao aprendizado coletivo a partir das discussões e vivências individuais que, segundo Oliveira:

O espaço das Rodas de Conversa se constitui de ação para além da disposição circular dos participantes e os benefícios para o trabalho coletivo. Se constituem como movimento de construção de uma postura ético-política em relação à produção do conhecimento e a transformação social, efetiva-se a partir do diálogo e das negociações entre os sujeitos. A Roda de Conversa potencializa o pensar, a reflexão, os participantes se percebem protagonistas no movimento de falar/ouvir/refletir/agir, ou seja, se tornam condutores de sua ação de “ser mais”. O movimento na Roda de Conversa se efetiva a partir das negociações do coletivo onde o diálogo aberto e igualitário não se constitui em negociações tranquilas, visto que, este espaço, esta perpassado por relações de poderes e questionamentos, além, das subjetividades de vivências dos sujeitos, conduzindo seu modo de ser, estar e pensar. É essa condição de liberdade e autonomia que possibilita a produção do conhecimento coletivo e contextualizado (2021, p. 58).

Diante disso, fez-se necessário pensarmos esse momento como uma forma de construção de conhecimento do grupo entre os pares participantes, respeitando os

conhecimentos existentes entre as professoras. E para que esse momento fosse de real participação e construção de conhecimento individual e coletivo, foi preciso que se fizesse uma pré-organização para selecionar as participantes, como as convidaria, pensar a data, local e horário do encontro e a organização do espaço ambiente, para que esse fosse acolhedor e agradável.

É importante salientar que foram excluídos do estudo os seguintes grupos: a) Professores que não atuam no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da rede municipal de Getúlio Vargas; e b) Professores e professoras que atuam nas demais turmas do Ensino Fundamental da rede municipal de Getúlio Vargas, pois não se encaixam no grupo de foco de pesquisa.

Para a obtenção do contato de Whatsapp das professoras que foram convidadas, enviamos, via e-mail, um documento à secretaria da educação da prefeitura de Getúlio Vargas, solicitando os dados. Posteriormente, as participantes foram contatadas e convidadas via Whatsapp, com uma breve mensagem explicativa a respeito da temática, como ocorreria a roda de conversa e que teriam a liberdade de participar ou não; coloquei-me também à disposição para tirar diferentes dúvidas que poderiam surgir. Para que as professoras pudessem manifestar o interesse na participação, precisaram assinar no Google Forms, de forma digital, o TCLE, que foi enviado junto ao primeiro contato a elas. No dia do encontro, as participantes foram recebidas com música ambiente e as cadeiras dispostas em círculo, para que todas se enxergassem. Uma vez aconchegadas, iniciamos com uma breve apresentação das participantes, relatando sobre a sua carreira profissional e pontos importantes que desejassem salientar da sua vida pessoal, relevantes à conversa posterior.

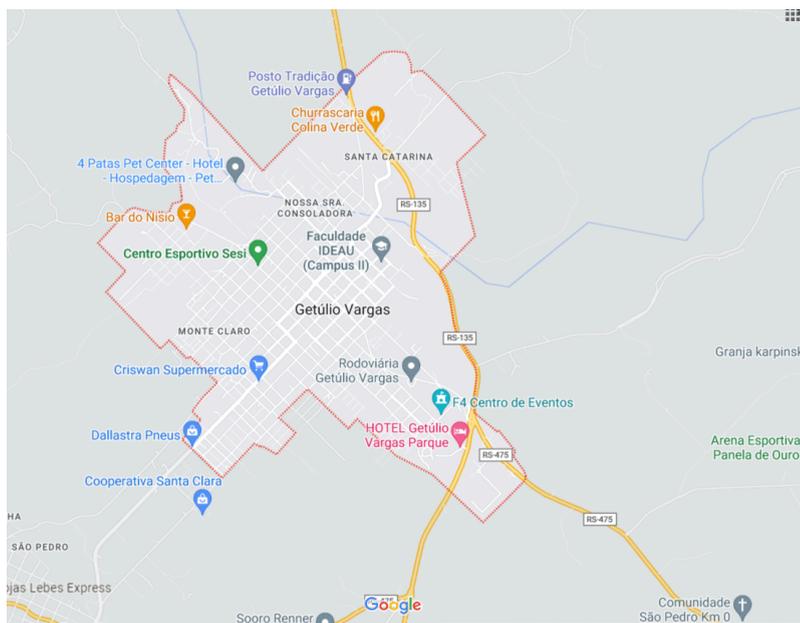
Com um pequeno roteiro para o diálogo, iniciamos a conversa, a qual tinha a finalidade de percorrer livremente até chegar ao ponto e respostas que se desejava para o estudo. Preciso ressaltar que se estava preparada, se o assunto não desse continuidade, a iniciar novamente a conversa, expondo algum ponto ainda não abordado na roda a fim de fluir o assunto entre as integrantes. Em momento algum a roda de conversa foi pensada como uma troca de perguntas e respostas e sim, um diálogo cooperativo entre todas as participantes.

Nesse sentido, a roda de conversa teve a finalidade de abordar os principais tópicos da problematização desta pesquisa, e por meio das falas procurei compreender como as professoras utilizam a literatura infantil em sala de aula, se usam ou se não usam e o porquê o fazem. Outrossim, a atividade objetivou entender como foi a formação inicial e a continuada das participantes em relação a esse tema e se tiveram opções de terem essas formações.

Para fins de análise, a roda de conversa foi gravada, e pequenos registros foram feitos em um diário de bordo. Antes da realização da conversa com as professoras, foi necessária a aceitação, em participar, todas assinaram o termo de participação, garantindo total confidencialidade dos dados. Ludke e André afirmam ser “[...] a garantia de sigilo das informações. Para conseguir certo tipo de dado, o pesquisador muitas vezes tem que assegurar aos sujeitos o anonimato. Se essa promessa é feita, ela obviamente tem que ser cumprida” (1986, p. 50). O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi e continuará arquivado em lugar seguro e sem acesso de outras pessoas pelo tempo de cinco anos após a divulgação do trabalho de dissertação final. Tais documentos também estão no Apêndices deste trabalho de Dissertação.

Importante registrar, isso foi bem esclarecido às participantes, que qualquer uma das professoras tinha livre autonomia de desistir da pesquisa a qualquer momento que sentisse a necessidade disso, mesmo já tendo assinado os termos e mesmo que já tivesse participado da roda de conversa. Caso alguma professora desistisse de participar, nenhuma consequência sofreria diante da decisão, estaria sempre livre e à vontade para tomar as decisões que achasse conveniente àquele momento. Estavam cientes de que a decisão seria respeitada sem questionamento ou represálias de minha parte. Sabiam, também, que ao longo do processo, caso alguma professora não quisesse participar inicialmente, mas depois mudasse de ideia, ela seria acolhida junto às demais e teria sua liberdade de escolha respeitada, sem questionamentos ou contraditado sobre a decisão tomada anteriormente.

Para que fosse viável a realização da coleta de dados, os sujeitos convidados para a roda de conversa foram todas as professoras atuantes em turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da rede municipal de Getúlio Vargas, estas de quatro diferentes escolas. O município de Getúlio Vargas está localizado no extremo norte do estado do Rio Grande do Sul, faz divisa com os municípios de Erechim, Áurea, Centenário, Sertão, Floriano Peixoto, Charrua, Erebango e Estação (mapa 1) e contabiliza um total de 16.154 habitantes (2010). Com distância de 342 quilômetros da capital do estado, Porto Alegre / RS.

Mapa 2: Município de Getúlio Vargas

Fonte: adaptado de Google Maps (2023).

A rede municipal de ensino é composta por quatro escolas Municipais de Ensino Fundamental, duas escolas de Educação Infantil e ainda o Núcleo Integrado de Atendimento Especializado (NIAE). As escolas participantes dessa pesquisa apresentam características próprias como localização e faixas etárias que ocupam aquele espaço, por isso, foi de fundamental relevância conhecer sobre cada uma delas, para compreender diferentes realidades de cada ambiente. Os nomes das escolas não foram divulgados, sendo que em seu lugar foram atribuídos nomes fictícios, a saber: Escola Moana; Escola Fronzen; Escola Valente; e Escola Encantada⁵.

Todas as escolas do município estão localizadas em bairros do meio urbano e entre elas existem três diferentes faixas etárias: creche, Pré-escola e Anos Iniciais, ou a Pré-escola, Anos Iniciais e Anos Finais, ou ainda, apenas Pré-escola e os Anos Iniciais. Quando a escola é integrada pela creche e Pré-escola, esses níveis são oferecidos na forma de educação integral ou parcial, sendo esta uma escolha da família. Referente ao Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, essa educação é oferecida apenas em turno parcial. Todas as escolas integram a sua gestão com um/a diretor/a, este presente na escola em turno integral, de todas as quatro

⁵ Os nomes das escolas foram modificados para nomes-fantasia. Foram utilizados os filmes de história e fantasia da nova geração das princesas da Disney, e essa escolha surgiu pelo fato de a porcentagem de mulheres na docência ser extremamente superior em relação a porcentagem de homens (96,4% na educação infantil, 88,1% nos anos iniciais do ensino fundamental, 66,8% nos anos finais do ensino fundamental e 57,8% no ensino médio).
 Dados disponíveis em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/mulheres-predominam-em-estudos-pesquisas-e-exames-educacionais#:~:text=Em%20todas%20as%20etapas%20de,8%25%20no%20ensino%20m%C3%A9dio\).](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/mulheres-predominam-em-estudos-pesquisas-e-exames-educacionais#:~:text=Em%20todas%20as%20etapas%20de,8%25%20no%20ensino%20m%C3%A9dio).)

escolas; duas delas apresentam vice-diretor/a e ainda fazem parte da gestão os coordenadores pedagógicos, sendo que cada escola apresenta um/a coordenador/ra por turno, ou seja, dois por escola.

A pesquisa foi realizada, com as professoras das turmas de alfabetização dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino. Dessa forma, todas as professoras das escolas da rede municipal que se encaixavam na pesquisa foram convidadas a participar; um total de oito professoras, representando as quatro escolas. Junto ao encontro da roda de conversa, o diário de bordo foi uma ferramenta aliada ao momento, no qual foram realizadas curtas anotações com o intuito de registrar algumas situações, como alterações nos tons de voz, expressões, palavras-chaves marcantes, entre outras. O diário de bordo pode ser definido, segundo Lacerda, como uma “[...] ferramenta metodológica de trabalho docente quase indispensável na formação inicial e continuada, uma vez que proporciona a reflexão, a autonomia e o desenvolvimento de novas práticas” (2021, n.p.).

Lacerda (2021, n.p.) ainda nos fala que o diário de bordo representa uma metodologia de “[...] registro escrito e o repositório de memórias individuais, seletivas e intencionais, carregadas de sentimentos e olhares sobre a prática educativa, além de propiciar uma renovação nos planejamentos de aulas, propostas curriculares, metodologias [...]”. O diário de bordo não é um simples bloco de anotações. Nele há registros intencionais dos sentimentos e diferentes olhares sobre a prática educativa realizada. Proporciona para aquele que o realiza, após esse olhar diferenciado, uma renovação no seu ser, repassando para suas aulas um novo planejamento, propostas e metodologias adequadas ou reorganizadas, em busca do seu objetivo (Lacerda, 2021).

Afirmo novamente que o diário de bordo foi importante para a realização da análise das respostas obtidas sobre a temática da pesquisa. A partir deste e das anotações realizadas neste, a pesquisa tomou forma, seu conteúdo foi analisado e muitas reflexões acerca do problema de pesquisa puderam ser proporcionadas, direcionando um novo olhar sobre o que foi ouvido e observado, um olhar atento e sem julgamento diante dos sujeitos. A roda de conversa na pesquisa se tornou essencial para a coleta de dados, contribuindo assim à compreensão do problema que a pesquisa trouxe. Com as respostas obtidas, pude compreender como essas professoras trabalham em sala de aula com a literatura infantil na alfabetização das suas turmas. Conheci, também, o processo de formação inicial e continuada das participantes, tanto na graduação como nas escolas em que trabalham e trabalharam ao longo dos anos como alfabetizadoras. O diário de bordo da pesquisadora, portanto, é uma peça fundamental para a escrita de anotações importantes para uma análise de conteúdo

posterior. Foram registradas expressões, entonações de voz, mudanças repetidas e pequenos detalhes da entrevista, que foram de grande utilidade durante a análise e reflexão das respostas.

Para a análise das falas e relatos durante a roda de conversa, por meio das discussões e reflexões acerca da temática, os dados foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD). A respeito dessa ferramenta, Galiuzzi se manifesta:

Pesquisas qualitativas têm se utilizado cada vez mais de análises textuais. Seja partindo de textos existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende chegar a interpretar os fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação. A ATD, inserida no movimento da pesquisa qualitativa não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados (2020, p. 33).

A ATD é organizada e examina a partir de quatro focos, sendo os três primeiros divididos em um ciclo, considerado um elemento essencial. O primeiro é a “desmontagem dos textos”, a qual denomina-se em análise os textos e suas principais partes, fragmentando-os e emitindo referências ao conteúdo de pesquisa. O segundo, nomeado como “estabelecendo relações”, é onde categoriza-se e classificam-se elementos encontrados a partir de suas proximidades. O terceiro elemento é a “captação do novo emergente”, a partir do que foi visto nos dois tópicos anteriores, permite que se tenha uma compreensão renovada. A partir dos três tópicos, existe um quarto, “um processo auto-organizado” (Galiuzzi, 2020), o qual é explicado com os seguintes dizeres:

O ciclo de análise, ainda que composto de elementos racionalizados em certa medida planejados, em seu todo pode ser compreendido como um processo auto-organizado do qual emergem as compreensões. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência possa concretizar-se (Galiuzzi, 2020, p. 34).

A partir da roda de conversa realizada com as educadoras, e com a ATD, realizei uma análise rigorosa e criteriosa das informações coletadas com as falas das professoras, sem criar hipóteses ou tentar comprovar algo a partir disto. Ao findar a pesquisa, consegui compreender e reconstruir novos conhecimento a partir das vivências, experiências e falas das professoras que compuseram a roda de conversa. Após a realização de todas as etapas da pesquisa, com as idas às escolas, a roda de conversa, e a ATD, foi desenvolvido o Produto Educacional.

É importante destacar que, segundo Galiazzi (2020), toda leitura e/ou ATD é uma forma de interpretação, porém a partir da ATD busca-se ampliar ainda mais as discussões diante dos assuntos. Essa ferramenta permite a construção de novos sentidos e compreensões, afastando-se de algo pré-determinado, pois uma pesquisa de qualidade precisa atingir uma profundidade ainda maior de interpretação, e a interpretação é um exercício de teorização, a qual é de grande importância para que o pesquisador possa se assumir como autor.

Ressalto novamente que minha intenção é contribuir com os espaços e pessoas que foram submetidas à pesquisa. Sendo assim, surgiu a necessidade da criação de um produto final, na garantia de devolver à comunidade os resultados dos estudos alcançados com esta pesquisa. O Produto Educacional, portanto, foi construído em forma de um documento orientador, que será entregue, posteriormente, à secretária de educação do Município de Getúlio Vargas, para que possa dar sequência à formação diante da temática da literatura infantil na alfabetização.

O produto se caracteriza por “não ser apenas uma exigência burocrática, mas assume a condição de resultado possível de um processo que se pretende inacabado, ainda que sistematizado” (Sartori; Pereira, 2019, p. 28). O produto construído assume no MPE uma característica mais próxima do mundo do trabalho e dos dilemas sociais e naturais cotidianos (Sartori; Pereira, 2019). Segundo Sartori e Pereira (2019, p. 28):

Ao ter como condição fundamental a construção de um produto (doravante, sem aspas, porque passamos a entendê-lo como resultado de uma pesquisa aplicada), o MPE suscita dúvidas em relação à validade do conhecimento produzido, à rigorosidade teórica e metodológica da pesquisa e, sobretudo, à formação do(a) pesquisador(a).

Com relação a isso, pensei no Produto Educacional como documento orientador a partir de princípios norteadores emergentes na roda de conversa com as professoras alfabetizadoras. Tendo em vista que a formação docente é inacabada e ininterrupta, é sempre necessário a busca por novos saberes na formação da identidade do profissional. Segundo Negrine (1998), a formação continuada ou complementar é diretamente ligada ao desenvolvimento profissional dos educadores, um processo contínuo que envolve todas as aprendizagens decorrentes da atualização permanente e das experiências profissionais vivenciadas, associadas ou não aos cursos de atualização *stricto sensu*, que ampliam a formação inicial que o docente traz dos cursos iniciais. Com base nisso, busquei com o documento orientador, auxiliar o município no desenvolvimento de futuras formações de

qualidade e que, de fato, possam agregar à formação dos professores que estão inseridos nas salas de aula de alfabetização.

4 ALFABETIZAÇÃO, LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA HISTÓRIA EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO

“[...] a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte”

(COELHO, 2000, p. 27)

Dialogar a respeito dos temas geradores desta Dissertação e sobre os sujeitos que fizeram parte da investigação é algo essencial. Conhecer e entender cada enfoque da pesquisa é indispensável para a compreensão do todo. A alfabetização é uma temática que ainda intriga a muitos, faz refletir, pesquisar, estudar e ainda pode desencadear medos e ansiedades. A alfabetização não é o simples seguir métodos prontos ou cartilhas, a criança é protagonista da sua própria aprendizagem, tendo o professor como mediador.

O professor, enquanto mediador no processo de alfabetização, por muitas vezes se concentra em métodos antigos e apostilas a fim de garantir a alfabetização das crianças, Cagliari (1998) ressalta que a alfabetização, que é para ser um processo relativamente fácil de construção de conhecimento, tornou-se um pesadelo nas escolas por conta da autoridade escolar imposta e pela dominação dos estudantes com métodos ditados. E, por esses motivos e outros, é imprescindível que o professor reflita acerca de sua formação no tocante a essas questões, pois nem sempre há uma formação inicial adequada em relação à alfabetização. Cabe, portanto, ao professor, a tarefa de buscar e ampliar conhecimento por meio de estudos e pesquisas para atualizar suas práticas em sala de aula, suprimindo assim, suas necessidades e demandas.

A formação inicial de professores, em nosso país, ainda é muito frágil, uma vez que diversos são os temas que merecem mais atenção e não são contemplados em tal formação. Por essa razão, a formação continuada é essencial ser valorizada e de qualidade, que aborde as necessidades e ansiedades dos professores. A alfabetização é um desses temas carentes de atenção, como discorre Cagliari,

[...] a presença de um grande número de professores alfabetizadores que nem sequer são capazes de avaliar o que veem através de seus olhos [...]. Um professor que não sabe avaliar com precisão se um método é bom ou não dando as razões de sua conclusão, é um professor mal preparado [...]. A culpa em grande parte vem das escolas de formação e dos “pacotes” educacionais, mas em parte vem do próprio professor, que não se interessou pessoalmente em estudar o que não lhe foi ensinado (1998, p. 33)

Quando falamos da literatura infantil na alfabetização, a discussão é ainda mais recente, pois a formação de professores, quanto a esse assunto, mostra-se bastante fragilizada, o que leva os professores a usarem a literatura com as crianças de maneira equivocada em processo de alfabetização, aproveitando apenas com atividades de preencher, desenhar e leituras obrigatórias.

A visão de autoridade em relação ao professor para com o aluno, é algo que foi constituído ao longo da história. Quando pensamos no papel de educar na escola, métodos rígidos como castigos e ridicularizações diante do aprendizado das crianças, surgem ligeiramente em nosso pensamento; a visão do professor como apenas um transmissor de conhecimento ainda é realidade. É importante refletirmos sobre as muitas mudanças necessárias em relação à educação em nosso país, e nesta perspectiva Cagliari se manifesta frente ao assunto com as seguintes palavras:

O Brasil precisa de uma modificação profunda na educação e, em especial, na alfabetização. Para isso necessita de professores com melhor formação técnica. As escolas de formação dedicam muito tempo às matérias pedagógicas, metodológicas e psicológicas e não ensinam o que devem a respeito da linguagem; nem sequer têm cursos de linguística (ou de aritmética). Como um professor pode lidar corretamente com o fenômeno linguístico, se ele nunca estudou linguística? Ninguém alfabetiza só com metodologia e psicologia, como também não alfabetiza somente com linguística. A escola precisa saber dosar todos esses conhecimentos para poder atuar de maneira correta. Nada substitui a competência do professor e, enquanto nossas escolas continuarem a formar mal nossos professores, a alfabetização e o processo escolar como um todo continuarão seriamente comprometidos (1998, p. 34).

Sendo assim, cabe discutirmos brevemente a alfabetização, a literatura infantil e a formação de professores, a fim de compreendermos que todos interagem ao mesmo tempo quando abordamos a temática. É necessária uma formação de professores adequada às demandas imprescindíveis das crianças, considerando o respeito diante dos saberes que as crianças carregam ao chegarem na etapa da alfabetização. A responsabilidade do professor vai além de ensinar a criança a decodificar símbolos, a alfabetização é um momento de criança aprender a ler o mundo criticamente. Porém, para que o professor possa realizar esse processo de alfabetização crítica, é imperceptível que ele seja um adulto crítico diante do mundo.

4.1 ALFABETIZAÇÃO: A BUSCA CONTÍNUA DA COMPREENSÃO DO PROCESSO

A alfabetização ainda é vista como algo que apenas o professor sabe, é só ele que transmite o conhecimento para a criança que ainda não sabe nada diante do mundo; essa visão o torna um ser superior diante da criança que chega à escola nos anos iniciais, como se ela

tivesse um conhecimento nulo. Porém, com a evolução da sociedade, foi percebendo-se que a criança está inserida em uma cultura e em uma sociedade desde o seu nascimento, carrega uma bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo da sua vida, os quais influenciam diretamente na sua leitura de mundo e de como o compreende. Desde os primeiros meses de vida a criança tem contato com livros e o mundo letrado, o que lhe permite chegar nos Anos Iniciais com uma carga cultural letrada pessoal,

Abordando alguns pontos diante da alfabetização do passado, a escrita primitiva, significava que as pessoas eram alfabetizadas por saberem ler o que certos símbolos significavam e também escrevê-los, repetindo modelos padronizados. Todavia, com a expansão do sistema de escrita, forçou-se a deixar de lado apenas o sistema e símbolos para garantir que alguém soubesse ler e escrever. Com o passar dos tempos, com a evolução da sociedade, o trabalho de leitura e cópia era o segredo da alfabetização, era o espelho de papéis que essas crianças desempenhavam na sociedade em que viviam, escrever para a sociedade e a cultura da época. A maioria das pessoas aprendiam a ler e escrever fora das instituições de ensino, com a transmissão de conhecimento de quem sabia com quem queria aprender (Cagliari, 1998).

Sendo um grande marco que surgiu na história do processo de alfabetização ao longo da trajetória da sociedade, a Revolução Francesa apresentou grandes inovações nas escolas da época, como a responsabilidade da alfabetização de fato das crianças (Cagliari, 1998). Mesmo a Revolução Francesa tendo trazido à escola a responsabilidade de alfabetização das crianças, que antes vinha de berço, essa oportunidade não era para todos, apenas para pessoas selecionadas da sociedade, a elite, os ricos, as pessoas com grande influência. Sendo assim, apenas os membros da alta sociedade recebiam a honra de frequentar uma escola, as crianças pobres não tinham a necessidade de aprender a ler, escrever, e se alfabetizar, conforme determina de certa forma a imposição social.

A alfabetização é um processo essencial ao ser humano, que tem início na escola, desde o momento que nela entram e se perpetua ao longo da vida, embora muitos pensam que a alfabetização termina ao fim da educação básica. Os esforços da escola para com esse processo devem ser amplos, porém não pode-se esquecer dos outros objetivos que ela tem em relação a vida de quem a frequenta como instituição.

Todavia, para discutirmos a alfabetização, é necessário compreendermos conceitos com base na palavra de estudiosos da temática, como Magda Soares, Paulo Freire e Mortatti. É de fundamental importância compreendermos o que diferentes estudiosos da alfabetização falam, debatem e registram em relação a mesma. Magda Soares, estudiosa da alfabetização

por décadas, nascida em Minas Gerais, escreveu um acervo de literatura brasileira riquíssima em relação à alfabetização. Segundo Soares (1985), o termo alfabetização é bastante abrangente, sendo um processo contínuo e permanente, que se estende ao longo de toda a vida, de maneira que não se esgota na aprendizagem da leitura e da escrita. E a alfabetização, em seu sentido mais próprio e específico, seria o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades da leitura e escrita” (1985, p. 19).

Soares detalha de maneira mais minuciosa o que entende por alfabetização e como ela vai além da habilidade de leitura e escrita, pois muitos pontos influenciam para que isto ocorra de fato, dizendo que o

processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever ou modos de ler - aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê - livro, revista, jornal, papel etc. (2021, p. 27).

Inúmeros pesquisadores apresentam diferentes conceitos e reflexões diante da mesma temática, conhecendo o que Magda Soares define como alfabetização, é viável ainda observar outros conceitos do termo, definidos por educadores citados acima. Paulo Freire, grande nome, reconhecido mundialmente, reflete diante de grandes temas acerca da educação, incluindo dentre os seus estudos a alfabetização, Paulo Freire defende, principalmente, uma alfabetização para a democracia, para a liberdade do homem, dizendo assim que

a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial — coisas mortas ou semimortas — mas numa atitude de criação e recriação. Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto (1967, p. 110).

Diante disso, Freire (1967) reflete a respeito do diálogo que o professor deve ter com o educando, principalmente utilizando situações concretas, pois o professor se apresenta como um mediador neste processo, como um colaborador para o educando em sua alfabetização. O professor é um apoiador para que a criança possa alcançar o objetivo de alfabetizar-se.

Além dos autores já citados, gostaria de destacar os escritos de uma estudiosa contemporânea do tema, Maria do Rosário Longo Mortatti, que tem seus estudos e escritos focados principalmente no letramento e na alfabetização, dissertando muito sobre os métodos de alfabetizar. Mortatti (2019, p. 30) ressalta como “a questão dos métodos passou a ser considerada tradicional”, ainda salienta que os métodos eram bem vistos e bastante utilizados no século XIX e XX, porém os problemas com relação à educação começaram a ser discutidos, tanto nas políticas públicas quanto no âmbito pedagógico, dentro das salas de aula. O fracasso nos métodos ao longo dos dois séculos passados em relação às crianças, ou então o fracasso na alfabetização, fez com que, a partir da década de 80, governo e estudiosos focassem no estudo da temática na tentativa de burlar o fracasso de tantas décadas decorrentes, um exposto de método são as cartilhas.

Mortatti (2019) defende que a “alfabetização é entendida como o processo de ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita” (2019, p. 49), sendo o ensino e a aprendizagem coisas indissociáveis. A mesma autora apresenta um grande repertório de estudos e escritas sobre o letramento, salientando a importância de ambos na vida de uma pessoa, e que um homem letrado e alfabetizado é mais poderoso (Mortatti, 2019).

As escolas de hoje recebem crianças de diferentes culturas, etnias, classes sociais e necessidades, mas no momento em que se fala de alfabetização, os métodos e técnicas utilizadas são os mesmos, independentemente das demandas que as crianças apresentam neste momento. Contudo, ao mesmo tempo, houve o avanço de muitos professores em relação à alfabetização, os quais, por meio da própria formação, autoavaliação, reflexão, estudos e pesquisas, vêm apostando nas crianças e nas possibilidades cabíveis dentro do espaço escolar no âmbito da alfabetização. Segundo Cagliari,

[...] há cada vez mais um número crescente de professores que estão conduzindo um processo de alfabetização diferente do método das cartilhas, procurando equilibrar o processo de ensino com o de aprendizagem, apostando na capacidade de todos os alunos para aprender a ler e a escrever [...] (1998, p. 31).

A valorização da criança diante do processo de alfabetização é fundamental para que esse processo se concretize de maneira saudável e tranquila. Nessa perspectiva, Cagliari (1998) nos remete a refletir diante da valorização das crianças no processo de alfabetização, que isto garante um ambiente mais tranquilo em sala de aula e, conseqüentemente, saudável.

A alfabetização, enquanto etapa importantíssima da escolaridade, em que os sujeitos frequentantes se apropriam mais especificamente da aprendizagem da leitura e da escrita,

passa a ser foco de preocupação por parte dos educadores e de outros setores da sociedade. Contrapondo a essa apropriação, vemos que, principalmente nesse período de alfabetização, a criança precisa, segundo professores e sociedade, aprender a ler e escrever igualmente e em determinado tempo pré-estabelecido para isto. Há, portanto, dois pontos de vista distintos sobre essa fase de alfabetização: ao mesmo tempo que é necessário permitir que a criança alcance o objetivo, que é estar alfabetizada conforme seu desenvolvimento e apropriação, existe a pressão externa sobre o dever de estar alfabetizada completamente, lendo e escrevendo fluentemente em um curto período de tempo.

O ser humano, quando alfabetizado, apresenta-se perante a sociedade como alguém que sabe ler e escrever, que consegue se comunicar com o restante da comunidade em que convive, é visto com alguém que consegue exercer seu papel de cidadão. Mas, como diz Freire (1999, p. 44), existe também, “a necessidade, nos trabalhos de alfabetização numa perspectiva progressista, de uma compreensão da linguagem e de seu papel antes referido como conquista da cidadania”. Freire e Macedo registram:

Em sentido mais específico, a alfabetização crítica é tanto uma narrativa para a ação, quanto um referente para a crítica. Como narrativa para a ação, a alfabetização torna-se sinônimo de uma tentativa de resgatar a história, a experiência e a visão do discurso convencional e das relações dominantes. Ela significa desenvolver as condições teóricas e práticas mediante as quais os seres humanos podem situar-se em suas respectivas histórias e, ao fazê-lo, fazer-se presentes como agentes na luta para expandir as possibilidades da vida e da liberdade humana (2015, p.51).

Além de conquistar sua cidadania, que vai além de ser cidadão, para que o professor possa alfabetizar uma criança criticamente, ele mesmo precisa ser um professor crítico em relação a tudo e todos. Não basta afirmar que esteja formando pessoas críticas para a sociedade, quando o próprio professor se limita a mesmice, a métodos prontos e cartilhas; possivelmente não tem a própria opinião formada em relação a coisas básicas.

A alfabetização é vinculada ao social e às práticas que o indivíduo possui socialmente, não sendo reduzida apenas ao domínio das primeiras letras e frases ou pequenos textos. É uma atividade construtiva e criativa, que exige reflexão e conhecimentos prévios, para que, então, se efetive a construção de novos conhecimentos e de noções das funções sociais da escrita, bem como a sua importância no mundo letrado. É a partir da leitura que o indivíduo entende, interpreta e faz a transferência do que lê para as suas experiências cotidianas.

Na alfabetização as crianças são as protagonistas da sua aprendizagem, e o professor tem o papel fundamental de confiar nas suas crianças, valorizando suas potencialidades e seus

saberes. Apresenta-se como um mediador na alfabetização, no processo. Refletimos com os dizeres de Cagliari:

Costuma-se dizer que o professor é um mediador entre o saber e o aluno. Ser um mediador, aqui, é ajudar o aprendiz a construir seu conhecimento, passando a ele as informações adequadas, explicando o que tem de ser explicado. Essas explicações não devem referir-se apenas ao conteúdo programático organizado pelo professor, de acordo com um currículo, o que na prática representa a atividade de ensino. Devem, sobretudo, estar voltadas para os trabalhos que os alunos realizam por iniciativa própria, como atividade específica de aprendizagem. É dessa maneira que o processo de ensino, através da mediação do professor, interfere no processo de aprendizagem levado adiante pelo aluno. Quando o aluno erra alguma coisa, ou não sabe realizar uma tarefa, precisa ouvir do professor uma análise do caso e receber uma explicação adequada para entender o que fez ou deixou de fazer, a fim de agir corretamente nesses casos e fazer progredir em seus conhecimentos (1998, p. 55).

O professor, enquanto mediador, não se faz presente na alfabetização da criança como transferidor de conhecimento, ou para apontar erros e acertos dos educandos. Ele se revela de maneira sutil e gentil, proporcionando situações a partir do que as crianças já sabem; deixa a quantidade de atividades e pensa na qualidade delas para as crianças, e desfoca o conteúdo programático dos currículos. É essencial que o professor saiba qual o seu papel, de interferir quando for estritamente necessário para a criança na construção do seu conhecimento.

O processo de alfabetização das crianças, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, é o processo de apropriação da leitura e escrita. No entanto, esse processo é iniciado desde quando a criança nasce, pois, toda a bagagem cultural adquirida ao longo da vida se faz fundamental na alfabetização. O professor, enquanto mediador da alfabetização, tem o papel de saber trabalhar com as diferenças que as crianças trazem para a sala de aula, junto ao processo, para favorecê-las positivamente.

A alfabetização gera grandes debates entre alfabetizadores e pesquisadores da área da educação/alfabetização, é um tema cujas reflexões nunca se esgotam e a cada debate, novas perguntas, novas angústias, novas maneiras e pontos de vista surgem. Conforme Weisz (2011), “a investigação sobre as questões da alfabetização tem girado em torno de uma pergunta: ‘como se deve ensinar a ler e escrever?’.” E a partir desses dizeres, entendemos que ainda existe muito para refletir, discutir e estudar em relação à alfabetização.

Quando falamos da alfabetização ligada diretamente à literatura infantil, é preciso pensar que a literatura vem na mesma direção da alfabetização. Sendo assim, é necessário largar a ideia de utilizar a literatura apenas como sendo testes, preenchimento de perguntas que não fazem as crianças pensarem. “[...] A criança afasta-se de qualquer leitura, mas sobretudo dos livros, seja por ter sido alfabetizada de maneira insatisfatória, seja por rever na

literatura experiências didáticas que deseja esquecer” (Zilberman, 1982, p. 17). Isso, de algum modo leva-nos a pensar como as crianças apreciam os livros antes mesmo de estarem alfabetizadas, mas a maioria deixa de lado a literatura por ser esta ser utilizada de maneira maçante e não de forma prazerosa.

É de significativa relevância que a escola, como instituição mediadora de aprendizagens, assuma o seu importante papel diante do processo de alfabetização das crianças. A literatura infantil pode ser um incentivo à busca pelo prazer e satisfação por parte das crianças, por isso é essencial que os professores proporcionem experiências que sejam de fato significativas, com diferentes obras literárias em sala de aula (Zilberman, 1982). E a partir dessas experiências, as crianças têm a literatura como aliada no cotidiano, e o professor como aliado na alfabetização delas.

4.2 A ARTE DA LITERATURA INFANTIL PRESENTE NA ALFABETIZAÇÃO

A literatura infantil surge nos mais diferentes contextos quando nos referimos à educação. A palavra ‘literatura’ vem da palavra latina *littera*, que significa letra, um sinal gráfico que representa, por escrito, os sons da linguagem. Assim, a literatura está estreitamente ligada à noção de língua escrita” (UFSM, s.a. p. 12). Conforme Coelho (2000), a literatura infantil vem sendo abordada como elementos de debates em congressos, seminários e simpósios, tanto nacionais e internacionais desde os anos 70. Ainda, diante da visão da literatura infantil na atualidade, Spengler (2017) nos declara o quão importante já foi o seu caminho percorrido. O espaço de valorização que a literatura tem hoje, foi dado principalmente sob o mercado editorial, pois dela tornou respeitável o estudo de livros infantis, o aumento considerável na área acadêmica, livros teóricos, congressos e até mesmo políticas públicas. Houve, a partir dela, a valorização, principalmente, do leitor literário, visto que “a Literatura Infantil configura-se como uma parte da cultura que não pode ser ignorada” (SPENGLER, 2011, p. 54).

Vista de fato como a literatura pode ser destinada às crianças e como é fundamentalmente importante no desenvolvimento mental das mesmas. Coelho enfatiza ainda mais essa importância, dizendo que:

A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola (2002, p. 15).

Diversos pesquisadores e estudiosos abordam a temática há muito tempo em seus escritos, e os documentos oficiais do Ministério da Educação - MEC, também vêm discutindo com mais frequência a literatura infantil na escola, em diferentes idades. Segundo Coelho (2000, p. 27) “a literatura infantil [...] é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida através da palavra”. E neste mesmo viés, podemos concordar que a “Literatura Infantil é o ponto de encontro entre o leitor, a palavra, as imagens e o mundo, dessa maneira, incorpora papel de objeto artístico e estético (Spengler, 2011, p. 52).

É importante pensarmos que na atualidade a literatura infantil é vista socialmente como algo simples, criada apenas para distrair as crianças, por ter imagens, histórias engraçadas ou referente a um mundo de fantasia. Como descreve Coelho,

Vulgarmente, a expressão “literatura infantil” sugere de imediato a idéia de belos livros coloridos destinados à distração e ao prazer das crianças em lê-los, folheá-los ou ouvir suas histórias contadas por alguém, Devido a essa função básica, até bem pouco tempo, a literatura infantil foi minimizada como *criação literária* e tratada pela cultura oficial como um gênero menor (2000. p. 29).

Tivemos e temos até hoje grandes criadores de literatura infantil em nosso país, os quais permitiram que livros de qualidade chegassem e ainda cheguem às crianças, e livros de fato criados para elas, e não adaptados de livros destinados a adultos. Um desses autores é Monteiro Lobato, posto que suas obras, até hoje, são clássicos da maioria das crianças brasileiras, sendo um dos difusores da literatura infantil no Brasil. Uma de suas obras mais conhecidas e reconhecida mundialmente é o *O sítio do Pica-Pau Amarelo*. Segundo a autora Cademartori (1986, p. 51), Monteiro Lobato criou uma estética na literatura infantil, constituindo um padrão de textos literários para as crianças, o qual permite que o leitor possa ver a realidade através de conceitos próprios.

Com a amplitude que a literatura infantil conquistou no Brasil nos últimos anos, o país vem produzindo literatura infantil em maior quantidade e avançando na qualidade para as diferentes idades, desde crianças bem pequenas. Quando a literatura infantil é abordada brevemente nos documentos oficiais, os mesmos dão ênfase principalmente à melhora da leitura das crianças.

A criança em contato com a literatura infantil tem acesso a um mundo de diversidade, de herança cultural, étnica, ser crítico diante do que leu ou escutou. Porém, a autora Cademartori explica que

Tradicionalmente, a literatura infantil apresentou, por determinação pedagógica, um discurso monológico que, pelo caráter persuasivo, não abria brechas para interrogações, para o choque de verdades, para o desafio da diversidade, tudo se homogeneizando numa só voz. No caso, a do narrador (2000, p. 27).

Lajolo (1994) também abordou este ponto, da utilização da literatura em sala de aula, declarando que, na educação brasileira, a literatura infantil e a escola sempre mantiveram uma relação de dependência mútua. A escola utiliza a literatura para contribuir com sentimentos, conceitos, atitudes e comportamentos que competem aos alunos desenvolverem ao longo da sua vida. É importante pensar que até meados dos anos 50 ou 60, a literatura infantil era pretexto para exercícios de gramática, e com a modernização, ela passou a ser usada para questionamento sobre personagens, identificação de tempo e espaço, estrutura, e até hoje mesmo, com algumas mudanças, são utilizadas desta maneira em salas de aula. As atividades de fichas de leitura, encartes, suplementos similares são solicitados às crianças para garantir que estas realmente leiam, e a “inclusão de sugestões de atividades em livros destinados ao público infantil já foi interiorizada como necessidade pelos professores, que as solicitam quando não as encontram no livro que escolhem para seus alunos” (Lajolo, 1994, p. 51). A autora explica ainda:

Talvez não se tenha refletido ainda o bastante sobre alguns traços que modernas pedagogias e certos modelos de escola renovada imprimiram à educação, principalmente ao ensino de literatura. Nesse sentido, urge discutir, por exemplo, o conceito de motivação, porque é em nome dele que a obra literária pode ser completamente desfigurada na prática escolar. Propor palavras cruzadas, sugerir identificação com uma ou outra personagem, dramatizar textos e similares atividades que manuais escolares propõem, é periférico ao ato de leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede (1994, p. 12).

Mesmo sendo de grande relevância a discussão acerca do trabalho didático-pedagógico com a literatura infantil, percebemos que, apesar do avanço de tantos campos da educação, essa ferramenta ainda é utilizada demasiadamente com atividades de preencher/fichas de dados da leitura, treinamento, entre outros vários exercícios desenvolvidos em sala de aula, o que força as crianças a realizarem as leituras solicitadas e escolhidas pelas professoras. A literatura infantil proporciona às crianças um grande leque de diferentes possibilidades, culturas, questionamentos a visão de mundo. Spengler descreve literatura, dizendo:

A Literatura Infantil é arte e representa o mundo e a cultura por meio da palavra e da imagem, e das possibilidades de encontros entre ambas proporciona para a criança o envolvimento com a língua e a linguagem em formas variadas e complexas. Ela

descreve o mundo e, muito mais do que isso, o organiza. O contato com os livros de Literatura Infantil possibilita ao leitor a interação com a cultura, com os jogos de linguagem que o envolvem pela engenhosidade da linguagem, seja ela verbal ou visual (2017, p. 51).

Quando a criança entra em contato com a literatura infantil, ela consegue criar diferentes hipóteses e as próprias teorias a partir do que ouviu ou leu. Contudo, ainda hoje, vimos com grande frequência a literatura infantil sendo trabalhada de maneira a impedir que as crianças reflitam, restringindo a apropriação delas ao criarem hipóteses do que leem. Conforme Queirós explica,

a literatura é feita de fantasia. A escola, por ser servil, quer transformar a literatura em instrumento pedagógico, limitado, acanhado, como se o convívio com a fantasia fosse um bem menor. A escola não percebe que a literatura exige do leitor uma mudança, uma transferência movida pela emoção. Não importa o que o autor diz, mas o que o leitor ultrapassa. E a literatura é feita de palavras, e é necessário um projeto de educação capaz de despertar o sujeito para o encanto das palavras [...] nenhuma palavra é solitária. Cada palavra remete o leitor ou ouvinte para além de si mesmo (2002, p. 160).

Queirós (2002) nos leva a refletir sobre o papel da literatura, dentro e fora da escola, que literatura é fantasia. A literatura utilizada como cunho didático não surgiu nos últimos anos ou décadas, e sim desde o século XVIII, quando se consolida o conceito de criança e inicia-se a pensar na necessidade de educá-las. Amarilha (2012) salienta que a partir desta concepção de infância e da visão de necessidade de educar as novas gerações e desde cedo introduzi-las nos moldes da sociedade em que viviam, a literatura, que antes era apenas para adultos, foi adaptada para as crianças, porém focando no cunho pedagógico e didático da literatura, sendo recurso para aquisição de conhecimento. Essa “literatura não tinha um objetivo puramente estético, mas nela predominava o tom instrucional e pedagógico, o que contribuiu para diminuir-lhe o status frente a outras manifestações artísticas” (Amarilha, 2012, p. 46).

A literatura infantil, enquanto cunho pedagógico, é utilizada há séculos, não é algo que surgiu recentemente. Apesar de a literatura infantil, no Brasil, ser algo relativamente novo, como dita anteriormente, foi difundida principalmente por escritores como Monteiro Lobato, na década de 1920 e 1930, vindo com um caráter de uso didático e instrutivo. Quando falamos principalmente de alfabetização, a literatura é utilizada como instrumento pedagógico, limitando e diminuindo o seu valor dentro das escolas.

A literatura infantil na alfabetização geralmente está voltada à leitura e escrita, pois a alfabetização já deixou de ser vista como uma mera aquisição mecânica. Não podemos,

obviamente, generalizar, pois nem todos os espaços escolares, professores e pais pensam dessa maneira. Para nós, a alfabetização é vista como uma possibilidade de inserção em um mundo de novas culturas e, é por conta disso, que a alfabetização e o contato das crianças com o mundo letrado deixaram de ser apenas nos anos de alfabetização e passou a ser desde o seu nascimento, sabemos que a futura alfabetização se inicia desde bebês e dos primeiros contatos com livros, escritas e leituras.

Coelho (2002) descreve as fases referindo que a primeira infância é iniciada no momento em que a criança reconhece a realidade que a rodeia, pelo contato, principalmente afetivo e pelo tato. Essa fase também é chamada de “invenção da mão”, pois os bebês querem pegar tudo o que está a seu alcance, também, começam a conquistar sua linguagem e a nomear a realidade a sua volta. Por isso é o momento de utilizar livros com gravuras e de materiais resistentes para que possam manusear livremente. E na segunda infância, os valores vitais e sensoriais das crianças começam a predominar, dando início à fase do egocentrismo e interesses ludopráticos. O adulto, nessa fase, segue sendo fundamental para orientar as brincadeiras com o livro, “os livros adequados a essa fase devem propor *vivências radicadas* no cotidiano familiar à criança e apresentar determinadas características estilísticas [...]” (Coelho, 2002, p. 33).

Com isso, o contato da criança com livros e literatura, ainda mesmo no período em que se apresenta como pré-leitor, muito antes de iniciar o processo de alfabetização, é de grande importância para a sua futura alfabetização. E Coelho nos diz:

Sim. A literatura, em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças [...] E parece fora de qualquer dúvida que nenhuma outra *forma de ler o mundo dos homens* é tão eficaz e rica quanto a que a literatura permite (2000, p. 15).

Porém, diante disso, não podemos como professores, utilizar a literatura infantil primordialmente pensando na futura alfabetização. A criança na fase pré-leitor, está na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, momento de vivências e de criar experiências significativas que posteriormente a auxiliarão no processo de alfabetização. A criança precisa criar as suas culturas, sua autonomia, sua identidade como um sujeito histórico, mas as vivências e experiências não devem ter como foco central uma futura funcionalidade. Então, como nos explica Spengler (2017), a literatura infantil parece de ter como intenção exclusiva a experiência literária para as crianças, sem ligação alguma com a

alfabetização, pois todos esses momentos ficarão como memórias de um leitor, abrangendo o seu repertório de conhecimento de leitura. Sendo assim, os “momentos significativos de leitura propiciam aprendizagem, visto que conduzem a criança para a elaboração de novos significados que irão mediar sua compreensão da realidade” (Spangler, 2011, p.68).

A apropriação da criança em relação à literatura infantil com que tem contato ao longo da sua vida, e principalmente na fase da sua alfabetização, a auxilia a ler o mundo em que está inserida com diferentes olhos, o que a leva a criar suas próprias atribuições a respeito do mesmo. Quando o professor planeja o trabalho com a literatura infantil direcionado às crianças, pode o fazer de duas maneiras: por meio de “*estudos programados* (sala de aula, biblioteca para pesquisa, etc.) e de *atividades livres* (sala de leitura, recanto de invenções, oficina da palavra, laboratório de criatividade, espaço de experimentação, etc.)” (Coelho, 2000, p. 17), mas é necessário que ele reflita sobre estes dois momentos. Mesmo que um destes seja pensado para uma exploração e manuseio livre das crianças com relação à literatura infantil, deve ser um momento planejado com intencionalidade. Cademartori, relata:

O reconhecimento da importância de atividades com a materialidade da língua, durante o período de alfabetização, como meio para estimular a expressão, geralmente, leva o adulto a desejar conduzi-la. Mas não podemos esquecer que tais brincadeiras são tão espontâneas nessa etapa que, com a intervenção dos adultos, há o risco de o brinquedo perder suas características e valores especiais (2010, p. 50).

A intencionalidade da proposta realizada com a literatura infantil, mesmo essa sendo livre para as crianças, é indispensável ser planejada pelo professor. É preciso pensar o espaço, o momento, a disponibilidades da literatura, permitindo às crianças o livre acesso, sem a posterior atividade avaliativa ou resumos, para que as mesmas se apropriem, reflitam, exponham suas ideias em relação ao que leram e ao que tiveram contato livre. E o professor, nesse momento, tem a possibilidade de proporcionar às crianças o conhecimento de mundo, de culturas, de sociedade, de políticas e diante da alfabetização, promove a contato com o mundo escrito, com as diferentes maneiras de escritas, com as letras, com as associações de figuras e com a linguagem, mesmo que ainda não saibam escrever e ler. Segundo Cademartori,

A poesia e a narrativa oferecem à criança em fase de alfabetização a oportunidade de experimentar a potencialidade linguística, descobrindo as diversas possibilidades de nomeação que mediará sua exploração e entendimento do mundo. O livro e a leitura, apresentados à criança nos seus primeiros anos, podem apresentar a ela uma sedutora razão para o esforço empreendido no processo de alfabetização. O papel da literatura nos primeiros anos é fundamental para que se estabeleça uma relação ativa

entre falante e língua, o que não ocorre sem envolvimento de afeto e emoções (2010, p. 54).

Os gêneros textuais literários desempenham um importantíssimo papel na alfabetização das crianças no ensino fundamental, o que ressalta a necessidade de a literatura estar presente desde muito cedo na vida das crianças. Oliveira (1996, p. 27) corrobora com essa ideia afirmando que a literatura infantil deve estar presente na vida e no cotidiano da criança como o leite na , pois, “Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico e o outro, para o desenvolvimento psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais”.

Com relação à inserção da literatura infantil nas escolas, ela “tornou-se inseparável da questão da educação. Consequentemente, ela se vincula com a prática escolar, mesmo que o livro infantil se afirme como literário, na medida em que supera o interesse desta e de outras instituições” (Cadermatori, 2010). A literatura é composta por um conjunto de diferentes gêneros textuais e todos desempenham um valoroso papel na aquisição da linguagem e na alfabetização das crianças em fase escolar ou não.

Cademartori (2010) destaca que os textos poéticos, por exemplo, correspondem a um gênero que em fase de alfabetização é uma fonte de conhecimento e prazer para as crianças, pois vai além do contato com o livro e auxilia na formação da expressão verbal a partir de um texto criativo. O conto de histórias infantis, principalmente na primeira infância, gera uma estreita ligação entre percepção e afeto, proporcionando à criança um conhecimento de mundo. Nas narrativas surge “um perigo iminente ameaçando as personagens, o qual não faz com que a criança se esconda. Essa independência entre o que é percebido e a ação é fruto de um longo processo de desenvolvimento, [...] uma situação que ela não vê, apenas concebe no imaginário” (Cadermatori, 2010, p. 20). E desta maneira, estilhaça-se uma história por não se aprofundar nenhuma ideia a partir dela, deixando a sua relevância (a história) de lado e fazendo simples exercícios (Abramovich, 1997).

Precisamos entender que a literatura infantil é complexa, e por essa razão surge a necessidade de ser explorada adequadamente no ambiente escolar, posto que com ela é possível conhecermos diferentes mundos a partir do imaginário das crianças. Através de uma história é possível que as crianças explorem “outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica [...]” (Abramovich, 1997, p. 17).

Abramovich (1997) completa ainda dizendo que as histórias têm o poder de gerar diversas sensações, emoções e habilidades: como rir, gargalhar, o divertimento, o questionamento, a possibilidades de soluções ou impasses, e a significância de enxergar o

inimaginável. Mas pontua também, sobre como a literatura foi incorporada à escola, como tarefa de fruição, tornando-se uma maratona, sem atender a necessidade da criança leitora e em busca de descobertas. E assim, cabe salientar o que Cunha aborda:

A ideia de que a literatura vai fazer um bem à criança ou jovem leva-nos a obrigá-los a ler, como lhes impomos a colher de remédio, a injeção, a escova de dentes, a escola. Assim, é comum o menino sentir-se coagido, tendo de ler uma obra que não lhe diz nada, tendo de submeter-se a uma avaliação, e sendo punido se não cumprir regras de jogo que não definiu, nem entendeu. É tortura sutil e sem marcas “observáveis a olha nu”, de que não nos damos conta (2001, p. 49)

A literatura infantil, tendo um importante papel no desenvolvimento da criança, em alguns momentos atua como “vilã”, apesar de ser vista como algo tão importante na alfabetização, no desenvolvimento linguístico, na apropriação da leitura e escrita, na percepção de mundo, do real e das novas criações. Acreditamos que ela é vista com maus olhos quando se obriga a criança a ler, perdendo a essência de ser algo prazeroso e que garanta à mesma a criação de suas próprias hipóteses e reflexões.

Bettelheim e Zelan refletem sobre a obrigatoriedade de ler e de realizar atividades com a literatura, dizendo que:

A maioria das crianças obedecerão, por causa da autoridade e da insistência do professor. [...] Como consequência, as crianças ficam desencorajadas com elas mesmas, com o professor e com a literatura, pois que o seu sentimento acertado para com a literatura é taxado de falso. Devido à insistência do professor, a criança abandona a variação de palavras a fim de pôr aquilo que ela diz de acordo com os valores estéticos do professor. Os seus primeiros esforços para aplicar os princípios da literatura em sua leitura oral são destroçados — os seus esforços por se tornar plenamente alfabetizada terminam em frustração (1984, p. 85).

Quando há uma boa leitura, de algo que realmente faça sentido para as crianças, em um momento de prazer, sem precisar pensar nas atividades pós-leitura da literatura infantil, independentemente do nível de compreensão das crianças, elas fazem daquele momento algo significativo. As crianças que têm a oportunidade do real contato com a literatura podem refletir sobre todas as coisas que tentam dizer, sobre o mundo e sobre elas mesmas (Bettelheim; Zelan, 1984).

Cunha (2001) ainda nos leva a refletir sobre o papel da literatura infantil, em que é possível levar as crianças a um nível de conhecimento diante das realidades sociais, possibilitando-lhes fantasiar suas compreensões de mundo ou criar um mundo surreal. Dessa forma é possível oferecer para elas, junto ao texto literário, a oportunidade de envolver-se em

diferentes contextos do cotidiano, o que garante às mesmas um maior conhecimento e aprendizado do mundo, além de auxiliar no processo de alfabetização.

Bordini e Aguiar nos falam acerca da relação do professor com a literatura infantil, discorrendo que:

Considerando a natureza da literatura, pode-se afirmar que, se o professor está comprometido com uma proposta transformadora de educação, ele encontra no material literário o recurso mais favorável à consecução de seus objetivos. Neste caso, vale a pena investir na formação do leitor, o que significa incentivá-lo a experiência literária (1993, p. 18).

O professor que se apropria do uso dos livros literários em sala de aula não pode se permitir a ser um redutor, transformando os textos em observações restritas, tidas para ele como corretas, em que foca em fichas de leitura com respostas exatas e fixas, o que uniformiza as crianças, apontando as certas e as erradas ao encerrar uma atividade pronta (Zilberman, 2012).

Mas afinal, como a literatura infantil entra na escola? Questionamento este que José Luís Jobim nos desafia a debater. O autor nos explica este questionamento com as seguintes palavras:

Como a literatura entra na escola? A resposta a essa questão sempre foi complexa, embora muitas vezes se tenha tentado simplificá-la. A entrada mais comum é ainda por meio do livro didático, em que o aluno é exposto predominantemente a fragmentos de textos literários, mas também há o que antigamente se chamava "leitura extraclasse", quando o professor recomenda textos integrais a serem lidos em casa. Estes textos, é claro, em algum momento se tornam "intraclasse", ao serem retomados em aula, no momento em que se trabalham em classe as seções mais relevantes para as construções ele sentido que se quer elaborar. A própria "leitura oral" que então se faz dessas seções pode trazer o texto simultaneamente a todos os alunos, e não a cada um em tempos diferentes, como é o caso da leitura individual em casa (1982, p. 113).

De fato, a literatura na escola não é algo simples, e a sua chegada às escolas, conforme Jobim (1982), se deu por livros didáticos e por fragmentos de textos literários de forma extraclasse ou intraclasse, mas sempre com o propósito de estudar, realizar atividades, melhorar a leitura. E essa situação ainda ocorre demasiadamente nas escolas e em turmas de alfabetização e outros níveis também, sempre visando um propósito conteudista.

Corroborando as informações acima, podemos afirmar que o professor tem o dever, primeiramente, de ser comprometido com uma educação transformadora em relação às crianças, e o uso da literatura infantil pode contribuir para que isso ocorra. Cabe ao professor também, garantir às crianças que estão tendo o contato com a literatura infantil “múltiplas

visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado” (Zilberman, 2012, p. 19). O papel do professor é fundamental para que a criança se aproprie e transforme essa experiência em aprendizagens significativas.

4.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM PARADIGMA INABALÁVEL

A formação de professores é uma temática com grande abordagem por estudiosos da educação, pensadores, pesquisadores da área, acadêmicos, e é sempre debatido em simpósios, seminários, cursos de formação, cursos de graduação, programas de pós-graduação e tantos outros locais destinados a reflexões em relação à educação e formação de professores. É um tema que gera reflexões acerca de diferentes assuntos relacionados à formação de professores, sendo ela inicial ou continuada.

A formação de professores vem sendo pautada com mais frequência desde a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em que são dadas as especificações da formação necessária dos professores atuantes em salas de aulas. Presentes na LDB – Lei nº 9.394/96, os parâmetros básicos para a formação de professores originaram debates, reflexões e também a constituição de políticas públicas para garantir a formação inicial e continuada desses profissionais. O documento Referenciais de Formação de Professores (2002) trazia com objetividade que ao cumprir a função de professor, a formação esteja embasada em atos e dimensões técnicas, sociais e políticas, as quais são de importâncias idênticas e de indispensável relevância ao desenvolvimento do país.

Quando se aborda a formação inicial e continuada de professores, todos apresentam uma opinião sobre o assunto: que a formação inicial é mais importante, ou que a formação continuada é melhor por estar sempre atualizando os profissionais. Segundo Veiga e Silva (2012), a formação de professores é uma ação sempre contínua e gradual, ou seja, é permanente e envolve diferentes momentos, espaços e temáticas que agregam uma qualidade significativa à prática pedagógica do professor, sendo uma experiência contínua de formação. “A prática é ponto de partida e de chegada do professor de formação. Esse princípio implica também na necessária existência de uma relação entre formação inicial e continuada” (VEIGA; SILVA, 2012, p. 20).

Ambas as formações, a inicial e a continuada, são importantes na construção de um sujeito como professor. Segundo Veiga e Viana (2012), a formação inicial dos professores é importante para a construção do sujeito profissional, momento em que emergem suas imperfeições e se descobre o que é ser professor por meio da aquisição de conhecimentos que o ajudam a compreender e problematizar a realidade. Dessa forma, o profissional tem a possibilidade de intervir na própria prática e avaliá-la de maneira correta.

Se observarmos a história das universidades em relação à formação de profissionais, revela-se uma grande diferença quanto a formação desses profissionais em detrimento a formação de outras profissões como teologia, direito, medicina, posto que estas deram origem às primeiras universidades. Tal fato demonstra que a preocupação com a profissão do professor é secundária e quase nula (Nóvoa, 2022, p. 64). A formação de professores é vista como necessária apenas na academia, nos cursos de graduação, como se, ao término dos cursos, esse ciclo é encerrado, e o profissional já sabe tudo o que é necessário para atender toda e qualquer necessidade que surja em sala de aula.

É importante ressaltar que o professor, independente da sua área de estudo/trabalho/formação, nunca estará preparado para toda e qualquer situação, estará sempre em constante formação. Ao falarmos de professores, que estão cotidianamente em contato com outros seres humanos munidos sentimentos, culturas e bagagens diferentes, surgem divergências e situações no cotidiano que necessitam de uma atenção especial, para que ocorra uma intervenção adequada. Sabemos que mesmo após longos anos dentro da academia, nenhum profissional estará definitivamente apto a resolver quaisquer situações que surjam. As dificuldades surgem junto às situações cotidianas, isto é essencialmente levar o professor a refletir sobre suas necessidades de formação.

É viável afirmar que a formação continuada do professor é ininterrupta ao exercício docente. O professor em permanente formação está sempre buscando, pesquisando, estudando, se formando e se transformando dentro da sua profissão, pois “o professor é, sobretudo, um estudante permanente, um leitor atento, um pesquisador inquieto” (VEIGA; SILVA, 2012, p. 37). A formação docente por meio da pesquisa é um componente curricular referencial para o futuro professor compreender a realidade que o cercará, para assim ter a possibilidade de transformá-la quando for necessário, agindo por meio de uma postura problematizadora, mas também propositiva em relação ao o que ocorre (VEIGA; SILVA, 2012).

A formação do professor não vem apenas da teoria lida e estudada nos cursos de formação inicial, a práxis é fundamental para o desenvolvimento desses profissionais.

Refletindo sobre a relação teoria e prática, temos na formação do professor os estágios, os quais, muitas vezes, tornam-se o primeiro contato do acadêmico com o mundo da instituição escolar, o primeiro contato com as crianças nesse contexto, sendo este momento de fundamental importância para esse ser humano e profissional em formação. Freire (1986) nos implica a refletir que a universidade na formação de professores tem um papel grandioso além de seus cursos de graduação; é preciso ajudar a desenvolver um esforço sério, rigoroso, tendo em foco a formação permanente que garanta o pensamento crítico em relação à própria prática cotidiana, a fim de guiá-los teoricamente. A autora Loss, discorre sobre, descrevendo como:

Uma cultura problematizadora, busca uma prática pedagógica voltada ao aprender a ser, a se relacionar, a conviver, a aprender e a desaprender com as experiências e os conhecimentos construídos. Por isso, a partir desse propósito, é possível afirmar que os sujeitos em formação inicial são instigados a refletir, a desaprender e a reaprender sobre suas representações de mundo, de conhecimento e de cultura. As representações construídas, por exemplo, com relação às dimensões: gênero, etnia, cultura, classe social, etc., influenciam as construções representativas dos sujeitos e, conseqüentemente, fazem emergir suas ações profissionais (2015, p. 25).

O professor, em uma visão geral, cumpre um papel complexo, é um formador de opiniões, é um profissional que busca propagar e produzir conhecimentos, contribuindo assim com o desenvolvimento humano. Seu papel torna-se fundamental com a sociedade, garantindo-lhe ser mais crítica, autônoma e reflexiva, e nesta sociedade a formação de professores surge como algo recorrente, um campo de pesquisa que ainda tem imensas fragilidades, que necessita de pesquisa e reflexão diante das próprias práticas.

A formação de professores e o seu campo de estudos é algo ainda relativamente novo e para que este se fortaleça existe a demanda de produção de pesquisas que contribuem para a melhoria da educação e da formação docente no país (Loss, 2015, p. 42). O professor, por cumprir um papel tão complexo e importante na sociedade atual, ao longo de toda a sua formação, também cria a sua própria identidade docente, a qual se forma e se transforma ao longo do seu cotidiano, da sua reflexão diante da práxis, pela busca de aprender e pesquisar, por estar sempre em constante formação.

A identidade do professor é construída a partir de todas as vivências que o constitui como ser docente. A teoria e a prática, sendo indissociáveis, tornam-se de maneira cautelosa, ao longo do cotidiano, a identidade do professor, pois é a partir da práxis, da reflexão-ação-reflexão, que lhe é possível construir e agir com a sua própria identidade, deixando principalmente a imitação de ser um professor, para ser um professor com a sua

própria identidade, reconstruída a partir da sua própria essência. Segundo Nóvoa, são necessários professores que:

[...] não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças numa nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que os valoriza e lhes fornece e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores (1999, p. 39).

Falando mais especificamente sobre a literatura na formação inicial e continuada de professores, podemos constatar, a partir do Estado do Conhecimento realizado e presente no segundo capítulo desta Dissertação, que a temática raramente está presente nos cursos de formação inicial dos professores alfabetizadores em todo o território brasileiro, e quando emerge, se torna de maneira optativa, disponível ao longo da constituição de todo o curso de graduação. Em relação à formação continuada que envolve a literatura infantil, não encontramos dados relevantes sobre possíveis formações continuadas disponibilizadas pelas instituições de ensino ou buscadas pelas próprias educadoras. A respeito do assunto, André nos diz:

Muitas vezes quando se fala em formação de professores há muita atenção ao processo de formação, mas, frequentemente, nos esquecemos de outro lado da formação, a quem ela se destina, para que ela existe. Queremos, sobretudo, que os professores estejam bem-preparados para proporcionar as melhores condições de aprendizagem ao aluno, a fim de que esse aluno possa se apropriar da cultura e dos conhecimentos necessários a uma inserção crítica e criativa na realidade que o circula, e assim possa fazer as suas escolas com determinação (2016, p. 18).

Cabe aqui retomar o trabalho citado anteriormente, o qual foi oriundo da realização do Estado do Conhecimento, texto de Saldanha (2018), o qual realiza uma busca em 27 universidades federais, sendo uma de cada federação do país, com intuito de analisar o quanto presente está a literatura infantil nos currículos das universidades brasileiras. O trabalho leva-nos a refletir sobre qual importância os currículos das universidades têm dado à literatura infantil, na formação inicial dos professores, visto que das 27 universidades, apenas 11 apresentam uma disciplina relacionada ao tema.

Esse texto nos permite refletir a respeito de como a literatura vem sendo incluída nas universidades que realizam a formação inicial dos professores alfabetizadores. Saldanha ressalta que:

A formação de professores não ocorre separadamente da formação pessoal, não estando desvinculada de seu contexto, de suas vivências; ao contrário, é permeada

pelas mudanças sociais, históricas e culturais. Por essa razão, o professor é o agente mediador que pode contribuir para transformações educacionais e para o desenvolvimento de práticas que possibilitem essas mudanças na sala de aula. Partindo de uma nova maneira de olhar a formação de professores, sentimos e temos a necessidade de incluir um lugar especial para a leitura e a literatura (2018, p. 86).

Quando pensamos em uma educação de qualidade para as crianças, primeiro devemos refletir sobre a educação inicial de qualidade para os profissionais que atuarão com essas crianças nas escolas, incluindo na garantia do direito à literatura. Ainda, segundo Saldanha (2018), devemos garantir o acesso à literatura, a todas as variedades de livros, sem distinção de preferências ou achar que tal obra é dispensável ser lida por determinadas crianças. Devemos garantir acesso a todos os tipos, gêneros e contextos, sendo uma leitura complexa que vai ao encontro da sua realidade. A autora salienta ainda, que a literatura “mediante a função formadora que exerce na sociedade, deve ser o ambiente para promover essa prática” (Saldanha, 2018, p. 69).

Porém, o ponto chave ao qual gostaríamos de chegar diante do texto de Saldanha (2018), é referente às disciplinas de literatura infantil ofertadas nos cursos de Pedagogia em todo o nosso país. Sobre isso, o autor declara:

Os dados sistematizados a partir das informações das 27 universidades federais pesquisadas comprovam que a disciplina de Literatura não faz parte da maioria dos currículos de Pedagogia dessas instituições, apontando para uma lacuna no sistema educacional, que tem repercussões tanto no ensino superior, no preparo dos professores, quanto na escolarização inicial. Como formar leitores se os saberes referentes à literatura, às práticas variadas de leitura e à mediação não fazem parte da formação dos futuros professores? Outro fator relevante é que somente onze universidades incluem a literatura como disciplina obrigatória no curso de Pedagogia [...] (p. 153).

O estudo de Saldanha nos mostra a sistematização e dados que o autor obteve em sua pesquisa, e permite observar que a maioria das universidades que participaram, não apresentam a literatura como uma disciplina obrigatória, o que nos remete ao encarecimento das universidades em trabalhar a literatura infantil com os professores em formação, ao longo dos seus cursos de pedagogia. Tal informação gera-nos alguns questionamentos, como: porque essas universidades não têm em suas matérias obrigatórias o estudo da literatura infantil? Qual a justificativa para que isso não se concretize? Vejo que, estes questionamentos e muito outros vem à tona quando percebemos que a literatura infantil não tem a devida relevância dentro da maioria das instituições de ensino de formação inicial dos professores, estes que futuramente serão os alfabetizadores e que provavelmente não estarão aptos a se apropriar da literatura infantil em suas aulas de maneira adequada. Lajolo declara:

No que respeita especificamente à literatura infantojuvenil, não parece que sua inclusão como disciplina no currículo de formação de professores de qualquer grau seja, isoladamente, uma solução: não há varinhas de condão, muito embora, recentemente, a literatura infantil (talvez por falar tanto de fadas...) pareça querer atribuir-se a função de resolver os problemas de leitura da escola brasileira. No entanto, embora sua inclusão como disciplina no currículo que forma professores de primeiro grau e no de Letras que forma os professores desses professores, não vá, por si só, produzir efeitos miraculosos, é importante: no dia a dia do currículo, iniciará o professor no estudo específico de um ramo da produção cultural que frequenta assiduamente suas classes. Mas para que a inclusão da literatura infantojuvenil em currículos escolares cumpra eficientemente tal papel, outras providências se fazem igualmente necessárias. É essencial, por exemplo, compreender que a literatura infantojuvenil é um produto tardio da pedagogia escolar: que ela não existiu desde sempre, que, ao contrário, só se tornou possível e necessária (e teve, portanto, condições de emergir como gênero) no momento em que a sociedade (através da escola) necessitou dela para burilar e fazer cintilar, nas dobras da persuasão retórica e no cristal das sonoridades poéticas, as lições de moral e bons costumes que, pelas mãos de Perrault, as crianças do mundo moderno começaram a aprender (1994, p. 18)

As palavras de Lajolo auxiliam na reflexão da importância e, ao mesmo tempo, da falta das disciplinas ligadas diretamente à literatura infantil na formação de professores não apenas na formação inicial, mas também em diferentes graus. Porém, de nada adianta a inclusão destas disciplinas, simplesmente por tê-las, vagamente, sem quesitos e qualidade adequada para levá-las para a sala de aula das crianças.

Ao refletirmos sobre o assunto, entendemos que a literatura infantil, apesar de ser indispensável na formação de um professor, acaba se tornando um assunto pouco relevante na formação inicial, e ao invés do professor possuir a capacidade de se apropriar da literatura e apresentá-la de maneira adequada a favor da criança em sala de aula, ela surge apenas como mais um método de avaliação ou de atividades monótonas, que não garantem que as crianças possam pensar e se apropriar da literatura infantil. Zilberman descreve:

A atividade com a literatura infantil – e, por extensão, com todo o tipo de obra de arte ficcional – desemboca num exercício de hermenêutica, uma vez que é mister dar relevância ao processo de compreensão, complementar à recepção, na medida em que não apenas evidencia a captação de um sentido, mas as relações que existem entre essa significação e a situação atual e histórica do leitor. Portanto, não é atribuição do professor apenas ensinar a criança a ler corretamente; se está a seu alcance a concretização e expansão da alfabetização, isto é, o domínio dos códigos que permitem a mecânica da leitura, é ainda tarefa sua o emergir do deciframento e compreensão do texto, pelo estímulo à verbalização da leitura procedida, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional (2012, p. 19).

Por fim, com a realização do Estado do Conhecimento, pesquisa que foi fundamental para a concretização deste projeto de pesquisa, vimos que a literatura infantil é pouco

explorada, e quando ligada à alfabetização, a existência da temática é quase nula. Portanto, observamos então que a literatura infantil, como tantas outras temáticas relevantes na formação inicial e/ou continuada dos professores, passa despercebida, muitas vezes, ao longo de toda formação como docente.

5 OS INÍCIOS, OS MEIOS E OS FINS INACABADOS...

Na manhã do dia 11 de maio de 2024, às 09 horas, no Galpão do Departamento Tradicionalista Gaúcho Laços da Amizade, localizado no pátio da prefeitura municipal de Getúlio Vargas, ocorreu o momento da roda de conversa. Esta proposta foi organizada por mim pesquisadora, Aline Pelissari Kravos, a partir da pesquisa “A literatura infantil na alfabetização de crianças de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental do Município de Getúlio Vargas / RS”, com o intuito de responder ao objetivo da pesquisa: “Compreender como professoras dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da rede municipal do Município de Getúlio Vargas utilizam a literatura infantil em sala de aula”.

O momento da roda de conversa foi pensado e planejado com vários meses de antecedência a fim de ser uma experiência agradável, convidativa e acolhedora. Foram várias as etapas necessárias para a realização do encontro: contato com a secretária de Educação do município e em seguida com as escolas e professoras; a escolha do local; da data e do horário; dos lanches e mimos oferecidos, entre outras.

Mesmo com poucas professoras presentes, o momento foi de troca de conhecimentos, ideais, debates e principalmente reflexões sobre a temática e a práxis. Conversa leve, que foi fluindo agradavelmente, uma complementando a outra, sempre de maneira muito respeitosa. Afinal, de maneira alguma “é possível pensar e construir uma proposta formativa sem ter por base uma clara concepção de formação e seus princípios fundamentais” (Veiga; Silva, 2012, p. 19). Pois o professor está em constante transformação e reflexão, está em formação contínua, permanente e inacabada ao longo de toda a sua carreira, progredindo profissionalmente e como ser humano a cada instante, construindo-se na sua práxis cotidiana.

A Secretária Municipal da Educação, de acordo com toda a organização da roda de conversa e ciente de todos os trâmites, permitiu que buscássemos o primeiro contato com as escolas, explicando sobre a pesquisa e solicitando o contato das professoras. A primeira escola, nomeada Escola Moana, solicitou que eu fizesse o convite às professoras pessoalmente, assim foi feito, dirigindo-me até a escola. A Escola Fronzen explicou que a turma de 2º ano estava sem professora, pois a mesma havia saído de laudo médico há alguns dias e a professora do 1º ano não quis passar seu contato. As outras duas escolas, Escola Valente e a Escola Encantada, passaram os devidos telefones para que eu realizasse o convite.

Tendo o contato de quatro das oito professoras alfabetizadoras, mais o das duas professoras com quem conversei pessoalmente, consegui convidar um total de seis professoras. Em um primeiro momento, enviei o convite via Whatsapp para cada uma, e o

mesmo foi o termo de consentimento nomeado individualmente para a devida assinatura, além de todas as outras explicações necessárias para o bom andamento do processo da pesquisa até o encontro da roda de conversa. A partir dos convites das seis professoras, obtive o retorno de cinco delas, sendo que apenas três confirmaram presença; uma não pôde participar por ter aula da pós-graduação no mesmo horário, a outra professora tentaria estar presente se possível.

Enfim, no dia, hora e local combinado, duas professoras compareceram para a realização da roda, a outra professora confirmada teve problemas com a família em decorrência das grandes quantidades de chuvas que atingiram todo o estado ao longo do mês. Sendo assim, demos início ao momento de conversa e reflexão, o qual durou cerca de duas horas.

5.1 DA ORGANIZAÇÃO À REALIZAÇÃO DE UM MOMENTO DE RELATOS, HISTÓRIAS, VIDAS E TRAJETÓRIAS

Com o intuito de o encontro ser uma experiência agradável e significativa, busquei, desde o seu planejamento, garantir que todo o espaço estivesse organizado antes da chegada das professoras. Sendo assim, assegurei-me de que todos os materiais necessários à prática estivessem disponíveis e funcionando para que a conversa fluísse de forma tranquila. Ao chegar no local, organizei tudo da melhor maneira para que o espaço ficasse claro, com luz natural e com bastante circulação de ar. As cadeiras foram dispostas em um círculo a fim de que todas se enxergassem na hora da conversa, e uma grande mesa foi arrumada com os mimos, lanches e chás, pratos, talheres e xícaras para as professoras participantes.

Imagem 2: Mesa de recepção com lanches, chás e mimos

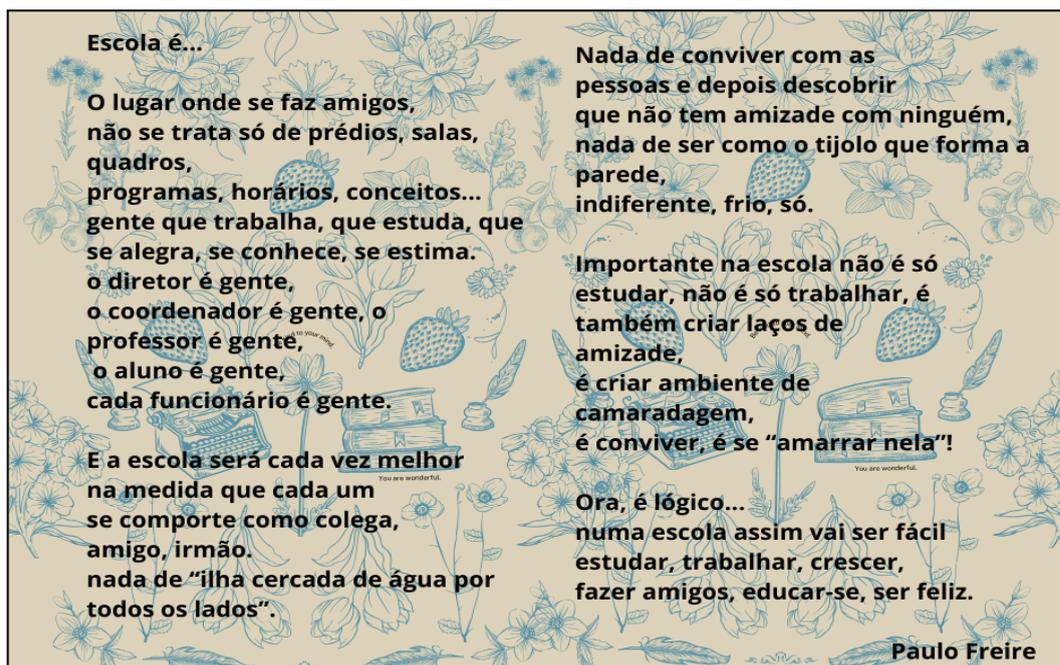


Fonte: a autora (2024).

Então chegou o dia da roda de conversa. Recepcionei as professoras a partir das 09 horas da manhã, no local combinado, sendo que três foram as participantes, incluindo a mim, pesquisadora. Sob a nomeação de Mediadora, Professora A e Professora B, iniciamos a roda de conversa em um sábado ameno e pouco nublado.

Antes de dar abertura oficialmente à prática, anunciei que daria início à gravação de voz para que todas soubessem que a partir daquele momento as falas seriam registradas, conforme o TCLE informava anteriormente. A partir de então, dei boas-vindas às participantes com a leitura de um poema nomeado “Escola é...” de autoria de Paulo Freire, o qual foi entregue impresso às professoras.

Imagem 3: Poema “Escola é...”



Fonte: adaptado de Google (2024).

Posterior à leitura do poema, agradei a presença de todas, posto que estavam fora fora da sua carga horária de trabalho, e convidei as professoras a se apresentarem, falando um pouco sobre sua formação acadêmica e profissional e contando brevemente sua trajetória como professora alfabetizadora até o momento. O início da roda de conversa foi sutil, as professoras estavam tímidas, porém a conversa fluiu com facilidade rapidamente, uma complementando as falas das demais. Aos poucos, começaram a relatar, descrever, mostrar estratégias e como desenvolviam propostas com a literatura infantil em suas turmas atuais ou nas que regiam em anos anteriores.

5.2 OS SUJEITOS QUE COMPUSERAM A RODA DE CONVERSA

No processo de construção desta pesquisa, e para a concretização e posterior Análise Textual Discursiva, tornou-se viável traçarmos um breve histórico sobre as trajetórias e em relação à formação que as professoras alfabetizadoras participantes relataram. Construí, então, um breve perfil, especialmente em relação às suas formações acadêmicas iniciais e continuadas, afinal, discutir a formação é relevante pois, “a formação é uma ação contínua e progressiva. É permanente, constante, envolve várias instâncias e atribui valor significativo para a prática pedagógica, para a experiência como componente constitutivo da formação”

(Veiga; Silva, 2012, p. 20). Pretendi também, conhecer a respeito da caminhada que tinham na alfabetização.

Ao pedir para que a Professora A e a Professora B se apresentassem, relatando sobre suas formações, ambas discorreram sobre o tema com seguintes dizeres:

Professora A - Eu sou Professora A, eu tenho formação em Pedagogia, tenho uma Pós em Educação Interdisciplinar e Mestrado em Educação, sou profe do primeiro ano da Escola Moana, me formei na Pedagogia na Unideal.

Professora B - Eu me chamo Professora B. Sou formada em Pedagogia, estou terminando duas Pós, uma em letramento e alfabetização e a outra em psicopedagogia, é uma coisa que eu amo fazer que é uma coisa que eu realmente me identifiquei é a psicopedagogia. Hoje eu trabalho atualmente na escola de tarde, na Escola Valente, também me formei em Pedagogia da Unideal.

A partir das falas das professoras, foi possível constatar que ambas realizaram a sua formação inicial no Curso em Pedagogia, a qual foi realizada na mesma instituição de ensino superior particular do Município de Getúlio Vargas. A professora A formou-se com 22 anos e a Professora B, com 41. Dessa forma, podemos ver as diferenças e as caminhadas pessoais de cada uma, com suas adversidades e desafios, mas ambas alcançaram seus objetivos acadêmicos e ainda seguem buscando. Em relação à continuidade de estudos na área, tanto a Professora A quanto a Professora B deram seguimento. A “continuidade nos estudos pressupõe um percurso de caminhos diferenciados que dão sequência às etapas anteriores percorridas pelo docente. Assim, cada percurso é único, embora apresente aspectos comuns” (Veiga; Silva, 2012, p. 54).

A trajetória acadêmica das professoras está em plena continuidade, ambas relataram o quanto relevante é a continuidade dos estudos para a melhoria da sua práxis em sala de aula, e que mesmo ambas tendo pouco tempo de atuação em turmas de alfabetização, estão se constituindo pouco a pouco como alfabetizadoras, tornando-se mais sensíveis e atentas às demandas e necessidades que as crianças demonstram em sala. A construção do ser professora a partir da sua trajetória acadêmica e como atuante na alfabetização ao longo dos anos, formou a sua identidade pessoal e profissional, a qual se transforma e se reinventa com o passar dos anos e necessidades que surgem no cotidiano.

Destacar como as professoras participantes se dispuseram a estar presente em uma sábado pela manhã em uma roda de conversa para debater e discutir a sua prática em sala de aula é de destaque nesta dissertação. Ambas deixaram suas moradas e seu dia de descanso para auxiliarem na produção deste estudo, professoras engajadas, que voluntariamente

deixaram de lado a sua rotina para participar desse momento de formação. O destaque e a relevância de suas participações é crucial, sem elas a pesquisa não teria tal montante.

5.3 A CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

A Análise Textual Discursiva (ATD) é a análise de um conjunto de documentos, os quais podem ser artigos, livros, textos, entrevistas, e são denominados como corpus. Moraes e Galiuzzi (2006) descrevem corpus como as informações da pesquisa para a busca de resultados, que para serem confiáveis, requerem uma seleção e delimitação rigorosa. O corpus “é constituído essencialmente de produções textuais” (Moraes; Galiuzzi, 2006, p. 38). Essas produções são referentes a determinados fenômenos originados de um texto e de um contexto, e todos esses fatores geram o corpus.

O corpus usado para a realização da ATD pode ser descrito em dois grupos, um quando se realiza a produção de textos especificamente para determinada pesquisa, ou quando utiliza-se textos existentes. No primeiro grupo, pode-se incluir a transcrição de entrevistas, registros de observações, depoimentos que tenham registros escritos, anotações, diários, entrevistas, questionários. O segundo grupo surge com publicações variadas, compilados de artigos, jornais, revistas, entre outros tipos de documentos (Moraes; Galiuzzi, 2006).

Durante o desenvolvimento da presente pesquisa, eu mesma, pesquisadora, produzi os próprios textos para a posterior análise. Essa produção foi possível devido à roda de conversa com as professoras alfabetizadoras da rede municipal de Getúlio Vargas e ao uso do diário de bordo, no qual transcrevi pequenas anotações referentes às emoções, sentimentos, reações ao falar e ao ouvir as outras participantes. Ambos os textos foram parte da análise, se constituem o *corpus*, tendo em vista que um completa o outro para uma análise global. A ATD se faz fundamental na construção de pesquisa de cunho qualitativo, visto que a análise se divide em várias etapas, permitindo a apropriação profunda do pesquisador diante do corpus.

Diante disto, a partir deste ponto, iniciarei a análise do corpus produzido com as falas obtidas através da roda de conversa realizada com as professoras alfabetizadoras da rede municipal de Getúlio Vargas e das anotações presentes no diário de bordo. O texto está exposto com a posterior transcrição da gravação para fim da análise. Moraes e Galiuzzi se manifestam acerca da ATD:

Em todos esses processos enfatiza-se o necessário envolvimento intenso e rigoroso do pesquisador no processo de análise e reconstrução. Precisa assumir-se intérprete e

autor, processo em que os resultados expressos representam modos de intervenção nos discursos sociais investigados (2006, p. 16).

A realização do processo de análise se dá “num movimento de constante aperfeiçoamento, exige-se do pesquisador, especialmente nas etapas iniciais da análise, conviver com a insegurança e a ambiguidade de um processo apenas parcialmente dominado” (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 30), o que se torna um desafio para quem o efetua.

O processo de análise é consistido por três passos, a 1ª é a unitarização, 2ª a categorização e por último a 3ª, a construção dos metatextos. A unitarização é um recorte dos temas de grande debate que surgiram com a pesquisa; a categorização é basicamente a organização da unitarização de forma mais organizada por categorias, como norteadoras, iniciantes, intermediário, emergentes, ou como achar melhor nomeá-las para a junção e temas por aproximação; e a terceira e última parte é a construção dos metatextos a partir dos temas por aproximação, nos quais, além dos dizeres das entrevistas, junta-se o aporte teórico e metodológico de autores que debatem e refletem a respeito da temática a ser discutida, Os autores Moraes e Galiazzi descrevem:

O ciclo da Análise Textual Discursiva aqui focalizando é um exercício de produzir e expressar sentidos, os textos são assumidos como significante em relação aos quais é possível exprimir sentidos simbólicos. Pretende-se, assim, construir compreensões a partir da análise aos sentidos e significados possíveis. Os resultados obtidos dependem tanto dos autores dos textos quanto do pesquisador (2006, p. 36).

A partir das falas das professoras no decorrer da roda de conversa, três tópicos surgiram, por isso, optei em organizar a unitarização por elementos de aproximação frente ao diálogo das temáticas. Recortei, então, dos diálogos e os separei por cores para uma melhor observação. Sendo assim, cada participante foi identificada com uma cor, sendo Professora A - Rosa, Professora B - Azul e a Mediadora – preto. Após tal organização, foi possível realizar as próximas etapas.

Então, a primeira etapa da ATD é o desmembramento do texto, sendo a análise um montante aperfeiçoamento, tendo o domínio e a confiança construída ao longo do processo da análise (Moraes; Galiazzi, 2006). Essa etapa é essencial para o pesquisador se apropriar do material no qual vai se debruçar para refletir e discutir ao longo de todo o processo de análise do corpus. A apropriação de quem está realizando a análise é extremamente importante, o pesquisador precisa buscar um bom embasamento teórico diante dos temas de debate que surgirão, sem esquecer que a identidade do pesquisador é fundamental na escrita.

As falas das professoras, manifestadas na roda de conversa, giraram em torno de três principais temáticas. Portanto, desmembrei as mesmas na tentativa de validar todas as informações coletadas ao longo do encontro, buscando o enfoque nos objetivos que a pesquisa tem a responder com a realização da roda de conversa. Dessa forma, todas as informações da unitarização foram organizadas em um quadro, sendo este o segundo passo da pesquisa, a categorização.

Quadro 5: Categorização dos dados da pesquisa

FALAS NORTEADORAS	CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS EMERGENTES
Quando eu propus trabalhar a literatura no meu planejamento, a primeira coisa que eu fui explicar para eles o que é a literatura.	<ul style="list-style-type: none"> - Organização de planejamento; - Explicações; - Debates - Argumentações; - Escuta atenta; - Compreensão; - Reflexão da prática; - Atenção às necessidades; 	<ul style="list-style-type: none"> -Planejamento e a literatura infantil; -Debates e argumentações entre professora e crianças; 	A busca por um planejamento reflexivo com a presença diária da literatura infantil nas turmas de alfabetização.
Eu não achava tanto tempo no planejamento para ter essas leituras nem minha para eles e nem deles, entendeu?	<ul style="list-style-type: none"> -Organização do tempo; -Pouca leitura; -Planejamento; -Leitura entre os pares; 	<ul style="list-style-type: none"> -Organização do planejamento para incluir a literatura infantil; 	A busca por um planejamento reflexivo com a presença diária da literatura infantil nas turmas de alfabetização.
Isso daí tá incluído no planejamento.	<ul style="list-style-type: none"> -A literatura infantil no cotidiano; -Planejamento; -Refletir a prática; 	<ul style="list-style-type: none"> -A literatura infantil inclusa no planejamento diário; 	A busca por um planejamento reflexivo e da presença diária das literatura infantil nas turmas de alfabetização.
Mas daí é porque eu fiz o planejamento a parte daquela história, mas a leitura das historinhas dos livrinhos que eu faço	<ul style="list-style-type: none"> -Projetos; -Leitura por fruição; -Leitura entre o pares; -Leitura no cotidiano; -Interdisciplinaridade; -Leitura espontânea; - Flexibilidade; 	<ul style="list-style-type: none"> -Construção de projetos com ligação direta com a literatura infantil; -Leitura em voz alta da professora e das crianças; 	A busca por um planejamento reflexivo e da presença diária das literatura infantil nas turmas de

para eles, geralmente é aquele momento de contação de história, e momento de leitura de fruição, tem as duas coisas.	-Leituras adequadas à idade;	-Literatura infantil como momento de fruição;	alfabetização.
Eu levo as mais famosinhas, que eu também não vou ser hipócrita, sempre tenho no meu planejamento.	-Critério de seleção; -Clássicos; -Planejamento; -Literatura de diferentes gêneros;	-Inclusão da literatura infantil no planejamento;	A busca por um planejamento reflexivo com a presença diária da literatura infantil nas turmas de alfabetização..
Na pós não tive nada sobre literatura infantil, pedagogia assim, a gente tinha uma ou duas disciplinas.	-Formação inicial e a literatura infantil; -Curso de Pedagogia; -A falta da literatura infantil na formação inicial de professores; -Precariedade;	-Formação inicial das professoras alfabetizadoras falhas; -A literatura infantil pouco abordada na formação inicial de professoras;	A precariedade na formação inicial diante da literatura infantil e abusca e a disponibilidade do aperfeiçoamento na rede municipal para as professoras alfabetizadoras
A gente incluiu as outras matérias, mas não é aquela coisa igual o planejamento ali, tem ah, período de geografia, nós só vamos fazer aquilo, a gente interage numa mistura.	-Interdisciplinaridade; -Literatura infantil nas diferentes matérias do currículo; -Planejamento; -Adequações no planejamento para as necessidades;	-A literatura infantil para trabalhar todas as matérias; -A literatura infantil inclusa no planejamento de diferentes matérias do currículo;	A busca por um planejamento reflexivo com a presença diária da literatura infantil nas turmas de alfabetização.
Eu fiz até minicurso online sobre contação de história, depois que eu tava formada.	-Formação continuada; -Superar demandas; Compreender como levá-las para a sala de aula; -Busca de conhecimentos;	-Busca de formação continuada por conta própria.	A precariedade na formação inicial diante da literatura infantil e abusca e a disponibilidade do aperfeiçoamento na rede municipal para as professoras alfabetizadoras

<p>Eu acho que tem que mudar essa percepção tanto dos professores, porque a gente sabe que tem uma defasagem na formação Inicial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Percepção do professor; -Formação inicial dos professores; -Transformação da práxis; -Observação; -Busca por conhecimentos; 	<ul style="list-style-type: none"> -Formação e reflexão nas formações de professores; -Defasagem na formação de professoras sobre a literatura infantil; 	<p>A precariedade na formação inicial diante da literatura infantil e busca e a disponibilidade do aperfeiçoamento na rede municipal para as professoras alfabetizadoras.</p>
<p>Meu Deus, a falta da literatura na educação da formação da pedagogia, é muito precária.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Formação Inicial; -Precariedade da educação formadora de professores; 	<ul style="list-style-type: none"> -Precariedade da educação formadora de professores sobre a literatura infantil; 	<p>A precariedade na formação inicial diante da literatura infantil e busca e a disponibilidade do aperfeiçoamento na rede municipal para as professoras alfabetizadoras.</p>
<p>Fazer momento da Leitura, faço bastante momento da Leitura [...] daí também nos momentos de leitura, às vezes eu faço de uma forma, nos espaços de outro, eles pegam aqueles lá para ler.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Momento da leitura; -Planejamento; -Leitura oral; -Leitura entre os pares; -Leitura individual; -Espaços para realização de leitura; 	<ul style="list-style-type: none"> -Momentos com literatura infantil no planejamento; -Leitura por fruição; 	<p>A busca por um planejamento reflexivo com a presença diária da literatura infantil nas turmas de alfabetização.</p>
<p>Eu trabalho todos os dias a leitura, que eu leio, a leitura do individual e a leitura que eu leio e eu argumento com ele.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Momento da leitura; -Argumentação; -Cotidiano; -Discussão; -Argumentação; - Leitura individual; -Leitura oral; 	<ul style="list-style-type: none"> -A literatura infantil diariamente de diferentes formas; -Debate e argumentações sobre as leituras; 	<p>A busca por um planejamento reflexivo com a presença diária da literatura infantil nas turmas de alfabetização.</p>
<p>Mas aquele nosso grupo de alfabetização na verdade, é para Isso</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Formação continuada; -Alfabetização; -Troca de experiências; 	<ul style="list-style-type: none"> -Grupo de estudos e formação continuada sobre alfabetização. -Aprender junto com 	<p>A precariedade na formação inicial diante da literatura infantil</p>

<p>né, tu vai ver [...] é bem bom, assim porque tu tira cada ideia das outras profes, para aprender, várias ideias, várias coisas, daí pelo menos também uma coisa boa da rede, é isso sabe, Tu tem aquele compromisso de ir lá, mas tu aprende um monte, tu sai com um monte de ideia diferente, porque são profissionais trocando ideia sobre a sua prática, né?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Diálogos; -Encontros formativos; -Compromisso de evolução; - Momento de aprendizado em grupo; -Reflexões; 	<p>as outras professoras, e compartilhando experiências;</p>	<p>e busca e a disponibilidade do aperfeiçoamento na rede municipal para as professoras alfabetizadoras.</p>
<p>Então eu acredito, eu tô fazendo assim, né? Tá dando certo, acredito que é bom para eles e tal, né? Mas conforme vai passando o tempo também a gente vai ouvindo outras profes indo em roda de conversa, curso, isso e aquilo né? Vai se aprimorando.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Continuidade; -Aprimoramento das propostas; -Formação de professores; -Escuta ativa; 	<ul style="list-style-type: none"> -A busca de melhorar na prática docente; -Contribuição das formações de professores na melhoria da prática; 	<p>A precariedade na formação inicial diante da literatura infantil e busca e a disponibilidade do aperfeiçoamento na rede municipal para as professoras alfabetizadoras.</p>
<p>Eu não consigo todos os dias, pelo menos três vezes por semana fazer uma leitura para eles, mas só o momento da leitura para eles ouvirem história.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Planejamento; -Leitura; 	<p>-Busca de organizar o planejamento para ter a literatura infantil diariamente.</p>	<p>A busca por um planejamento reflexivo com a presença diária da literatura infantil nas turmas de alfabetização.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A organização da categoria (tabela 2), foi estruturada em quatro delas. A primeira parte consiste em trechos destaques das falas das professoras, as quais ocorreram na roda de conversa, nomeados como falas norteadoras dos temas mais abordados. Na segunda parte foram nomeadas as categorias iniciais que instituíram a primeira separação dos temas. Partindo para a terceira categoria intermediária, afinam os temas por proximidade. Por fim, apresentamos as categorias emergentes, nas quais englobamos os pontos das categorias anteriores para gerar os temas foco de discussão nos metatextos, sempre pensando nos objetivos da pesquisa.

Na construção da ATD é possível seguir dois caminhos para o desenvolvimento do metatexto, sendo as categorias a priori, em que elas são definidas anteriormente do encaminhamento da análise e apropriação dos textos ou quando já existe o interesse em análises de algo específico (Moraes; Galiazzi, 2006). Já o segundo, é quando decidimos seguir para a construção da análise, que é a opção “por categorias emergentes, o pesquisador assume a atitude fenomenológica de deixar que os fenômenos se manifestem, construindo as suas categorias a partir das múltiplas vozes emergentes no texto em que analisa” (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 139). As categorias emergentes foram o norte para que pudéssemos chegar aos resultados desejados com esta pesquisa a partir dos metatextos.

Com a escuta atenta à roda de conversa, com as anotações realizadas no diário de bordo e com a revisão e estudo do texto após a transcrição, no momento da unitarização e da categorização, foi possível eu organizar e definir duas categorias emergentes. E para que consigamos refletir acerca das temáticas, consideremos a discussão durante a criação e escrita dos metatextos. O metatexto é, a partir das escritas de Moraes e Galiazzi:

A Análise Textual Discursiva encaminha produções escritas, voltadas às novas compreensões atingidas nas pesquisas. No encaminhamento das produções, a categorização das informações submetidas a análise correspondem, ao mesmo tempo, à construção de uma estrutura de categorias e subcategorias que auxilia a descrição, a interpretação e a compreensão do objetivo de pesquisa. Nesse sentido, pode-se entender como uma das finalidades da construção de um sistema de categorias o encaminhamento de um metatexto, expressando uma nova compreensão do fenômeno investigativo. O mesmo processo permite ao pesquisador uma intervenção no discurso a que sua produção se refere (2016, p. 144).

Então, na produção de um metatexto, é defendido que ele seja organizado a partir das categorias e subcategorias desenvolvidas. A escrita também exige um conjunto de argumentos unidos e organizados em torno de um tema específico e a organização busca ser realizada em dois momentos: da descrição e da interpretação. A descrição tem como foco apresentar elementos que são de relevância ao objeto de pesquisa, a qual busca superar uma escrita

superficial, pois com esta busca-se atingir descrições densas dos fenômenos que estão em investigação. Pode-se dizer que a descrição já é uma forma de interpretação, porém quando se fala especificamente de tal, ela encara uma leitura teórica mais exigente, profunda e complexa (Moraes; Galiuzzi, 2016).

É de relevância destacar que Moraes e Galiuzzi (2016), explicam o quão considerável é que a ATD atinja um patamar interpretativo e de reconstrução teórico de qualidade. Ainda ressaltam que toda pesquisa deve ir além de uma simples descrição do que está sendo refletido e teorizado, precisando chegar a uma interpretação, entendida como abstração e afastamento dos elementos e instâncias concretas dos fenômenos estudados na pesquisa. Interpretação é teorizar sobre o objeto de pesquisa. Os autores ainda descrevem:

Sistematizando, pode-se afirmar que o sistema de categorias e subcategorias que emerge de uma análise textual discursiva servirá como macroestrutura para a construção de um metatexto discursivo e interpretativo, voltando para expressar os principais elementos dos textos submetidos à análise (2016, p. 148).

Neste sentido, corroborando os dizeres de Moraes e Galiuzzi, e após a unitarização e a categorização, chegamos a duas grandes categorias emergentes, intituladas como: “A busca por um planejamento reflexivo com a presença diária da literatura infantil nas turmas de alfabetização” e “A precariedade na formação inicial sobre a literatura infantil, a busca e a disponibilidade do aperfeiçoamento na rede municipal para as professoras alfabetizadoras”. Na sequência, apresentamos os metatextos produzidos, parte que antecede o final da pesquisa.

5.3.1 A busca por um planejamento reflexivo com a presença da leitura diária da literatura infantil nas turmas de alfabetização

Considerando o debate desenvolvido na roda de conversa, um dos temas emergentes mais debatidos foi o planejamento e como as professoras tentam incluir a literatura infantil em tal, para que possam levar às crianças a estrutura que demanda, além de conseguirem organizar o tempo investido com esse intuito. Com a temática emergente, pensar sobre o planejamento do professor é de fundamental importância quando falamos da docência. O planejamento do tempo, das propostas e diante das demandas que as crianças apresentam no cotidiano são imprescindíveis ao ser docente. Em conformidade com Libâneo, o ato de planejar é descrito como:

A ação de planejar, não se reduz ao preenchimento de formulários para controle administrativo, é, uma atividade concisa da antevisão das ações político-pedagógicas, que contém a referência permanente às circunstâncias didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural) que envolve a escola, os professores, os estudantes, os pais, a comunidade, que integram o processo de ensino (1994, p. 222).

A conversa em torno da prática de planejar, pensando nas literatura infantil, foi muito evidente entre as integrantes da roda de conversa, e as falas delas vêm ao encontro dos dizeres de Farias et. al. (2011, p. 107), que declaram que a “prática educativa, como intencional e sistemática, precisa ser organizada previamente, o que se concretiza por meio do planejamento das ações didáticas e pedagógicas da escola”. É importante destacar as falas das professoras diante do exposto, sendo que as mesmas descrevem:

Professora A - Isso daí tá incluído no planejamento, né? Poemas, versinhos, parlendas, tudo isso que a gente trabalha bastante no primeiro ano [...].

Professora B - [...] quando eu propus trabalhar a literatura no meu planejamento, a primeira coisa que eu fiz foi explicar para eles o que é a literatura, porque eles precisam entender, para eles poderem compreender os poemas, as histórias, os grandes autores, então eu comecei pegar por aí.

Ao refletirmos acerca de como incluir a literatura infantil no planejamento é importante pensar o porquê ela é importante no cotidiano. A Professora A nos relata que em seus momentos de planejamento, além de montar a metodologia da aula em si, ela vai em busca dos materiais necessários em mãos e de fácil acesso que usará na semana, otimizando assim o tempo no cotidiano: “no meu planejamento, eu vou lá na biblioteca, e eu separo vários livros de história do nível deles, levo para sala para mim ler para eles, e a parte que é quando eles têm o contato, é disponibilizando esses livros depois”. A preocupação em utilizar seu tempo de planejamento para a separação dos materiais que utilizará na semana é importante, porque mesmo que o planejamento seja flexível no dia a dia na sala, não deve ser menosprezado e realizado medianamente.

Os períodos de planejamento são momentos preciosos, às vezes curtos, que além do planejar e organizar material, devem suprir demandas como sistemas de chamada e conteúdos, boletins, pareceres, avaliações, tudo precisa ser desenvolvido nesses momentos. O relato das professoras condiz com a importância do tempo para planejar e como ele é voltado às crianças e suas demandas. É visível como as participantes entendem que esse momento deve ser levado a sério e desenvolvido de forma contínua. Dessa forma, as professoras vão além de apresentar a literatura infantil em forma de livros de histórias. O relato de uma delas explica:

Professora B - [...] que eles precisam entender, para eles poderem compreender os poemas, as histórias, os grandes autores, então eu comecei pegar por aí. Os poemas quando eu escrevo na lousa e depois eu recito, e peço eles para recitar os que sabem ler, e eu pergunto para outros que não sabem ler: o que você entendeu deste poema? que é para vocês? e a partir disto eles dão vários significados, ainda não profundo claro, pela idade e pela falta de conhecimento, mas e eles argumentam muito, eu tenho acho que uns cinco alunos que eles argumenta muito, e é muito lindo de ver; e eu sou muito apaixonada, não que eu não seja apaixonada mais por eles do que pelo demais pelos demais, mas essas argumentações me enche os olhos e o coração, porque é uma sede de querer conhecer.

O planejar inclui todos os momentos do cotidiano, inclusive a literatura infantil. Os poemas que a Professora B leva com frequência para as crianças estão inclusos em seu planejamento, da mesma maneira que as discussões e argumentações, e tudo isso a auxiliam a continuar com as propostas. Afinal, “o planejamento é ato” (Farias et. al. 2011, p. 111), o planejar é um desafio, que o professor projeta, organiza e sistematiza, e isso está ligado diretamente aos fins, meios, formas e conteúdos, o planejamento é uma ação reflexiva, viva e contínua, busca prever ações, condições, tempo, meios e alternativas de fugir da mesmice e dos improvisos, dando coerência, continuidade e sentido ao trabalho docente (Farias et. al, 2011).

Segundo Farias et. al. (2011, p. 112), “planejamento não remete à padronização e uniformidade”. O planejamento, conforme a fala da professora A, é realizado de diferentes maneiras. Para que seja utilizada a literatura infantil com as crianças, além da leitura quase diária feita por ela às crianças, por fruição, ou apenas das crianças para apreciarem aquele momento, busca planejar algumas propostas mais focadas em desenvolver a leitura e a escrita dos educandos.

Professora A - É um momento que é só de leitura tanto minha para eles, quanto deles individual ou deles no coletivo, ou aquela leitura de trabalhar alguma coisa e depois fazer atividades em cima daquilo, mas geralmente as histórias dos livros, eu fico só na leitura, depende assim, às vezes eu faço um projeto sobre um livro, por exemplo, a Chapeuzinho Amarelo, eu contei história e daí eu vou fazer várias outras coisas em cima daquilo ali, né? Mas daí, é porque eu fiz o planejamento a parte daquela história, mas a leitura das historinhas dos livrinhos que eu faço para eles, geralmente é aquele momento de contação de história, e momento de leitura de fruição, tem as duas coisas.

Quando o professor compreende o papel do planejamento na sua prática docente, ele se torna mais eficaz, competente e comprometido com a educação. Farias et. al. (2011) descreve que o planejamento é a flexibilidade, sempre aberto para correções, avaliação e replanejamento, ele se apresenta como um guia, como uma referência, de forma alguma deve

ser compreendido como improviso, ou visto como algo fechado que imobilize valores e práticas.

A literatura infantil, no planejamento das professoras, é vista como um vasto campo a ser explorado não apenas no português, é um planejamento flexível, como a Professora B descreve

Professora B - aí tem um caderno de leitura, e aí o caderno de leitura eu uso tanto para histórias, poemas, ditados [...] Porque no caderno de português, eles já usam caderno de português e de matemática junto, onde inclui ciências, estudos sociais, filosofia, aquela coisa toda, lógico que a gente trabalha mais português em matemática! Mas, a gente incluiu as outras matérias, mas não é aquela coisa igual o planejamento ali, tem ah, período de geografia, nós só vamos fazer aquilo, a gente interage numa mistura.

Todos nós desejamos a escola consiga cumprir o papel social de emancipação e de humanização, e que o aluno possa se desenvolver e crescer como um cidadão. O planejamento, nesse processo, é um caminho para que o professor possa sustentar a docência a trabalhar de maneira menos alienado, repensando cotidianamente a sua prática, ressignificando-a com novas alternativas (Vasconcellos, 2006, p. 14). O planejamento não é uma técnica ou um método de ensino de conteúdos, é um mediador, um auxílio no processo de aprendizagem em sala de aula.

É visível, na fala das professoras, como a flexibilidade do planejamento é existente, a conversação entre as diferentes matérias do currículo e o paradigma imposto de que “uma coisa não tem nada a ver com a outra” é deixado de lado. A Professora B explica sobre esse planejamento interdisciplinar, contando: “*Eu não faço separado, é tudo misturado, por exemplo, tem coisa que eu uso história na aula de matemática, já para mexer com os números tá? O que ano foi tal história e esse ano se eu somar até aqui vai dar quanto?*”. E a Professora A, surpresa, complementa: “*Ai que bom, eu achei que só eu que fazia assim, eu também misturo tudo!*”. É importante nos desafiarmos enquanto docentes.

Ainda contribuindo, a Professora A traz o relato acerca da presença da literatura infantil em sua turma de alfabetização e em seu planejamento:

Professora A - Eu acredito em todos os momentos, porque tu pode trabalhar que nem a professora B falou, na disciplina de matemática, por exemplo, pode usar uma história. Então na verdade é um conjunto, por isso que eu falei, que eu não sabia que estava certa ou não, porque eu não fico dividindo por disciplina entende, é uma leitura, o livro, um poema, as coisas vão estar presente quase todo dia no planejamento, e alfabetização não está apenas no Português, né?!

Planejar com intencionalidade, estar trabalhando o português, a matemática, história e geografia, todas as disciplinas unidas, mesmo sem dizer que está trabalhando tudo isso ou separando pelas matérias do currículo. Ainda existe muito a cultura dentro de muitas das salas de aula, que cada momento é de algo específico, o Português não se mistura com Geografia, a literatura não pode estar no meio do período de Matemática, são questões delicadas da educação tradicional, que tem pouca abertura para o “diferente”. Com a fala da professora A, é visto como isso ainda existe, e tem dificuldades para romper para além da tradicional leitura no português e contas na Matemática, e ainda a surpresa dela ouvir o relato de outra professora que trabalha similar a ela, e ainda demonstrar anseio de estar no caminho correto ou não. Afinal, há uma maneira correta de trabalhar as áreas dentro de uma sala de aula? A alfabetização está apenas no Português?

O planejar do professor, para ser efetivo, necessita de um tempo de qualidade e, para que isso ocorra, como vimos, não basta simplesmente jogar no papel, pois o papel aceita tudo, mas o mesmo não ocorre em salas de aula. Vasconcellos reflete sobre, dizendo:

Entendemos também que as escolas e redes de ensino deveriam destinar um tempo maior para o planejamento. Porque aquilo que é investido ali não é tempo perdido, é investimento mesmo. Quanto sofrimento se pode evitar com um planejamento bem feito. Às vezes, o que um professor faz numa aula, o outro desfaz na aula seguinte. O que um professor faz no ano, outro desfaz no ano seguinte. Não por maldade, por simples falta de articulação. É claro que o ideal seria que o professor trabalhasse numa escola só, tempo integral, o tempo todo pudesse replanejar. Mas sabemos que isso ainda não é uma realidade da maioria das escolas. Então, pelo menos, ter um tempo razoável para o planejamento inicial (2019, p. 13).

Sabemos que os professores não vivem o cenário ideal, com tempo e espaço de qualidade de planejamento. A lei define que $\frac{1}{3}$ da carga horária para ser destinada ao planejamento, mas os materiais e subsídios ainda são razoáveis para que esse momento seja aproveitado de maneira adequada. A realidade nos mostra escolas com estrutura e material sucateado, espaço inadequado ou inexistente para o professor produzir e estudar. Outrossim, há a falta do direito ao $\frac{1}{3}$ da carga horária destinada ao planejamento ou há a insistência de qualquer horário destinado a isto, fora a carência de subsídios teóricos e a privação de materiais para este momento de planejamento, e ainda a formação inicial das professoras, que ainda é bastante precária. As Políticas Públicas estão no papel, mas na realidade das escolas pouco são cumpridas.

A Lei de Diretrizes e Bases, lei nº 9.394/96, já instituiu há mais de duas décadas o direito ao planejamento na carga horária, em seu art. 67, inciso V, descrevendo: “V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (Brasil, 1996, p.

62). Já a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, institui o piso nacional do Magistério; além de ter o foco centralizado no pagamento do piso salarial dos professores, o documento apresenta sobre o direito a $\frac{1}{3}$ da carga horária destinada a atividades extraclases, que seriam então, atividades sem os alunos. A lei se referêcia a isso com os seguintes dizeres:

Consagrou-se a tese jurídica, portanto, que dá lastro aos dizeres da Lei do Piso, formando-se a proporcionalidade de um terço da jornada de trabalho para atividades extraclases, que, por força de lei, deve cumprir a finalidade prevista no artigo 67, inciso V, da Lei Federal nº 9394/96 – LDB, ou seja, deve ser destinada para estudos, planejamento e avaliação (Brasil, 2008, p. 7).

O investimento no planejamento do professor é necessário para que ocorra o fazer docente efetivo e eficaz, porém, vivemos e vemos que em muitas instituições de ensino não são valorizados os momentos de planejamento de qualidade, de continuidade e reflexão. Quando o professor tem a possibilidade de dedicação exclusiva a uma escola ou uma turma, o ato de planejar acaba sendo um ato mais completo de continuidade, de sequência do cotidiano e das propostas, pois o seu olhar sensível está ligado diretamente àquele grupo de crianças, e consequentemente a possibilidade da continuidade, com o passar dos anos, se torna mais efetiva.

A Professora B, levanta uma questão bem interessante diante do planejamento. Podemos afirmar que seria até um impedimento da continuidade. Segue a fala:

Professora B - [...] sempre tenho no meu planejamento. Então assim, eu não pego, não pego quase nada na biblioteca, eu pego tudo do acervo da internet, tudo online, acho mais fácil, e acha menos incômodo também, que às vezes você vai lá pegar um livro, a pessoa não tá ali disponível pra te ajudar, e aquela coisa e tem que registrar, é uma burocracia tão grande, desnecessária, que eu acho desnecessário [...], dá um processo, aí tal dia você tem que devolver, sendo que as vezes ninguém vai usar aquele livro, eu podia passar o ano inteiro com aquele livros.

Segundo Vasconcellos (2019, p. 13), o “planejamento, insistimos, é uma forma de combate à alienação do trabalho”. Sendo assim, não entendemos porque os professores ainda vivem tantos empecilhos para poder desenvolver a sua docência, há tanta burocracia para retirar um simples livro, por exemplo, do acervo da biblioteca e leva-lo à sala de aula para utilização com as crianças, o que desvaloriza o seu planejamento de maneira anônima. As professoras da roda de conversa concordam com a importância do planejar e usufruem do direito a $\frac{1}{3}$ para a realização de tal. No entanto, sabemos que muitos professores são privados do seu direito de planejar, como tem o outro lado da história, os que acham desnecessário realizar o planejamento, talvez porque possuem anos de experiência e acreditam “ter tudo na

cabeça” ou porque pensam ser um tempo perdido e o utilizam para afazeres paralelos; é uma reflexão plausível e necessária.

Vasconcelos descreve ainda que o planejamento é preciso e chama a atenção para:

[...] atentar-nos para um ponto muito importante: Precisamos distinguir a flexibilidade de frouxidão: é certo que o projeto não pode se tornar uma camisa de força, obrigando o professor a realizá-lo mesmo que as circunstâncias tenham mudado radicalmente, mas isto também não pode significar que por qualquer coisa o professor estará desprezando o que foi planejado (2006, p. 159).

O planejamento é um instrumento que pode ajudar os professores a realizarem um trabalho de melhor qualidade. Organizado, porém não engessado. Planejar é uma necessidade humana, nossos antepassados já planejavam e projetavam, não nascemos com isso instaurado em nossa função automática, aprendemos. Vamos nos constituindo pessoas através de nossas atividades, buscando o novo e nos transformando, tanto individualmente como coletivamente. A educação é algo muito complexo para ser realizada de improviso ou mecanicamente pelo professor, a criança precisa que o professor realize um planejamento adequado (Vasconcellos, 2019). Pois bem, Vasconcellos (2019, p. 09) reflete sobre a facilidade de planejar dizendo, “quanto mais ‘fácil’ (aligeirado, banalizado) o planejamento, mais difícil será a concretização do ‘planejado’ (aquilo que foi jogado no papel) [...], a transformação da realidade exige, entre outras coisas, mediação simbólica qualificada!”. Portanto, torna-se viável dizer que planejar não é algo fácil, demanda estudo, conhecimento e principalmente tempo de qualidade e dedicação do professor.

As professoras participantes se fizeram entender ao referirem que, em seu planejamento (no papel), existe a literatura infantil em diferentes momentos do cotidiano, e com as suas falas puderam se expressar melhor de como fazem isso, de qual maneira, com quais recursos e/ou tecnologias (na prática) levam para a sala de aula. Uma das professoras relata:

Professora A - Vou te dizer, que no primeiro ano que eu fui Prof do Ensino Fundamental, eu não levava tanto livro assim para eles. Eu não achava tanto tempo no planejamento para ter essas leituras, nem minha para eles e nem deles, entendeu? Foi no outro ano. eu sendo profe de novo do Ensino Fundamental, que eu peguei o primeiro ano que daí eu vi, meu Deus, como era importante, como era necessário fazer isso, eu pensei, eu mudei todo o meu planejamento, a minha metodologia, e daí começou, os momentos de leitura individual, momentos de leitura coletiva, comecei eu a contar história para eles bem seguido e tal, e daí eu fui me dando por conta sabe, e também de participar dos grupos.

Um das funções do planejamento é a produção de sentido através daquilo que está sendo realizado, e a finalidade deste é refletir sobre qual ser humano deseja-se formar, como se vê a realidade, como alcançar os objetivos (Vasconcellos, 2019). O planejamento tem um traço marcante, que é a flexibilidade, palavra que abre portas para correções, avaliação e replanejamento ao longo do percurso. Tem a ver com a realidade, o diagnóstico da realidade na qual o professor realizará a sua intervenção, e em todo o percurso o planejamento se revela como um processo, tendo movimento e continuidade. Podemos dizer que o professor é o responsável pelo trabalho educativo na escola e em sua sala de aula, com o planejamento que tem a função de exercer intervenções sobre os contornos e rumos do fazer pedagógico didático (Farias et. al., 2011). A Professora A relata uma de suas ações no momento da realização do planejamento, o qual é colocado em prática em sala de aula. Explica:

Professora A - Então, é assim, eu na da maneira de levar, o que que eu faço, no meu planejamento, eu vou lá na biblioteca e eu separo vários livros de história do nível deles né, e levo para sala para mim ler para eles. E a parte que é quando eles têm o contato, é disponibilizando esse livro depois para eles lerem, e olharem depois da historinha que eu contei no caso. Os livros que eles levaram o início ano que fica na escola, então eles estão guardados no lugar, que daí é um deles que eles levaram sabe para fazer momento da Leitura. Faço bastante o momento da leitura. Daí eles vão se trocando entre eles para lerem outros né, e vendo quem sabe ler e que não sabe, tipo, olha a figura, vamos tentar ler e tal, né, e daí até agora, que já passou alguns meses de aula é legal, porque daí eles começam, eles pegam esse livro e começa tipo juntar sílabas, tentando ler sabe, coisa mais amada, e tem também um armariozinho lá dentro da sala que é os livros que antes era da caixa da leitura, e agora fui comprado com um projeto da escola um armariozinho que tem os livrinhos de história e daí também nos momentos de leitura. As vezes eu faço de uma forma nos espaços de outro eles pegam aqueles lá para ler, às vezes um colega lê para o outro, para eles ter o contato né com esses livros, e dependendo da história que eu quero contar às vezes se eu não tenho ela em livro, apesar do acervo da biblioteca lá da escola ser bem bom e ser grande, também tenho vários livros em PDF no not, daí dependendo das vezes conforme o meu planejamento alguma história que eu quero e tal, quando eu não tenho um livro físico dele e tenho em PDF, eu coloco no data show e leio ali com eles. Daí com um livro de história mais ou menos isso que eu faço e outras formas de literatura.

O planejamento corresponde a ideias pensadas para o futuro e não podem mudar a realidade, por isso a necessidade da flexibilidade. Para além da flexibilidade das professoras, destacar o repertório de elementos que ambas apresentam e disponibilizam as suas crianças é de console, mesmo que infelizmente muitas vezes encontram empecilhos em seus planejamento com cotidiano, isso não lhes deixa ceder diante de seu objetivo, buscam e exploram diferentes alternativas de esta tendo a literatura infantil no dia a dia.

Muitas vezes os professores veem o planejamento como uma caixinha que não os permite colocarem em liberdade a sua criatividade. “Um dos maiores desafios do planejamento escolar talvez seja justamente esse de resgatar a vitalidade, o significado,

entender o planejamento como elemento de práxis, uma mediação metodológica que ajuda a fazer essa aproximação entre a teoria e a prática” (Vasconcellos, 2019, p. 10). O planejamento é um aliado para a realização de um melhor trabalho docente pelos professores, e ao mesmo tempo é importante ter em mente que não é preciso ser um planejamento difícil para que seja valorizado. É interessante destacar que o planejamento não é algo que tenha superpoderes, mas sim, ajuda o professor a olhar a criança e sua realidade com mais cuidado e profundidade, a sistematizar, ressignificar seu trabalho produzindo caminhos, analisando o que é bom e dar o seu melhor nas necessidades que surgem (Vasconcellos, 2019).

O assunto planejamento foi bastante recorrente nas falas das professoras que participaram da roda de conversa, manifestou-se em momentos alternados e em contextos diferentes: o planejamento no papel, a organização do planejamento e o tempo destinado ao planejar. É perceptível como as professoras buscam, a partir da sua prática, se aprimorarem e planejar conforme as demandas e interesse das crianças, e ainda o realizam com flexibilidade, como um apoio ao seu trabalho e não como barreira a ele, tendo a práxis sempre em desenvolvimento.

Em vista disto, a leitura das literatura infantil está bastante presente nas turmas de alfabetização das professoras participantes da roda de conversa, e com a vivência em sala de aula, conseguiram inserir mais e de maneira compatível com as suas necessidades e demandas. Dessa forma, demonstraram ter um planejamento ao lerem para as crianças, levarem elas para outros espaços proporcionais à leitura por fruição individual e entre os pares, tendo os livros de fácil acesso e com variedade dentro das possibilidades da escola, utilizando recursos, levando a literatura além dos livros de histórias, valorizando-as como objeto de apropriação cultura que a literatura permite. Enfim, podemos salientar aqui que as professoras realizam o seu planejamento de maneira flexível e atenta às demandas referentes às crianças, buscam inserir a literatura quase que diariamente, a maior parte para leitura por fruição e uma pequena parte para a realização de propostas a partir da leitura. As professoras demonstram-se compreensíveis em relação às crianças que ainda não estão alfabetizadas, e não as deixam fora das propostas por ainda não saberem ler ou escrever, todas sempre estão participando de alguma forma na construção do seu conhecimento.

5.3.2 A precariedade na formação inicial diante da literatura infantil e a busca e a disponibilidade do aperfeiçoamento na rede municipal para as professoras alfabetizadoras

A formação de professores é um tema debatido há muitas décadas, porém o debate nunca cessa. Refletir acerca da formação de professores, seja inicial ou continuada, junto aos mesmos, é relevante. O processo de formação de professores é ininterrupto, sempre revendo a própria práxis. O professor é um sujeito inacabado e em constante construção docente, reflexivo, flexível, pesquisador, leitor, em contínuo crescimento profissional, sensível, observador, mediador, atento a todos os detalhes e principalmente, ao aspecto humano.

Com a realização da roda de conversa, outro tema emergente foi a formação de professores, desde a inicial, a continuada, a busca por aperfeiçoamento e a disponibilidade que o município dá às professoras em relação à temática da alfabetização. Ambas as professoras iniciaram a sua formação na Graduação em Pedagogia, a Professora A tem Pós-Graduação e o Mestrado em Educação concluídos, e a Professora B está realizando duas Pós ao mesmo tempo, o que demonstra como elas buscam a continuidade e a gradativa melhoria na docência.

Professora B - Meu Deus, a falta da literatura na educação da formação da pedagogia, é muito precária, eles dão uns três autores, aí pronto, aí fica só na cara de Piaget, como é o nome do outro meu Deus bem famoso, Vigotski, fica sempre naquela coisa ali. Eu por exemplo, meu TCC foi diversidade, pesquisei como usar a musicalização na alfabetização, porque? Porque eu acho que a literatura também tem a ver com música. Eu acho não sei vocês, mas é muito precário a música nas escolas, as pessoas não trabalham a música nas escolas, é sempre aquele, Atire o Pau no Gato, meu pintinho amarelinho, e nós, eu não sei dos outros mundos, mas eu acho que nós temos, um acervo tão grande, tanto literário, porque eu uso bastante literário lá do Nordeste, eu gosto muito e eles adoram, então assim eu leio muito, principalmente aqueles livros, aí agora deu branco, deixa eu lembrar, que lá no nordeste a gente lê muito.

Professora A - Não é o Cordel?

Professora B - Isso, é o cordel, eu uso bastante, não por eu ser nordestina, mas eu ver que existe uma necessidade de conhecer, entendeu?

O relato da Professora B traz como a falta da literatura no curso de Pedagogia é um desafio, e realiza uma crítica sobre a mesmice de autores que baseiam os estudos teóricos da formação inicial dos professores no ensino superior, e ainda compara a falta da literatura infantil com a falta da música na formação; ambas são de grande relevância para a aprendizagem das crianças, porém pouco exploradas. O cordel, típico da região nordeste, é bastante explorado na sala de aula da Professora B, sendo esse outro gênero de literatura. Essa participante trouxe a sua cultura para a sala de aula a fim de apresentar às crianças um pouco da rica diversidade literária que temos em nosso país, provando que a literatura infantil não são apenas os livros de histórias.

Neste mesmo sentido, em relação à formação inicial, a Professora A descreve que:

Professora A - Na pós não tive nada sobre literatura infantil, na pedagogia assim, a gente tinha uma ou duas disciplinas que era literatura teoria e metodologia da Literatura Infantil, alguma coisa assim, mas tipo bem vagamente assim, nossa, bem dizer eu nem lembro mais, que já faz tantos anos, né? Mas tinha uma ou duas disciplinas relacionadas a isso, mas como a Professora B falou, tem muita coisa no curso de pedagogia, que tu poderia aprofundar bem mais, essas coisas tu vai utilizar dentro da sala de aula que vai fazer diferença na tua aula, do que muitas outras teorias, muitas outras coisas, que depois tu passa se forma e tu nem lembra mais né?

Percebemos que ambas as professoras, na sua formação inicial, tiveram escassa bagagem em relação à literatura infantil e que o curso que frequentaram carece em alguns sentidos por deixarem de fora temas de grande relevância e repetirem outros de forma desnecessária. Nóvoa (2019, n.p.) retrata um pouco sobre a formação docente em nosso país, explicando sobre a formação inicial de professores, dizendo que as universidades “revelaram uma grande indiferença em relação à formação de professores. Contrariamente a outras profissões (teologia, direito, medicina) que estão na origem das universidades, a formação de professores foi sempre uma preocupação ausente ou secundária”. Ainda relata que quando falamos da formação inicial de professores da infância e do Ensino Fundamental, a indiferença é quase que total, pois até pouco tempo atrás essa formação era papel das escolas Normais e não do Ensino Superior (Nóvoa, 2019).

Como a formação de professores, com o passar do tempo, deixou de ser exclusiva das escolas Normais de Ensino Médio, passando grande responsabilidade para o Ensino Superior, há muito a se pensar diante das melhorias da qualidade da formação inicial de professores. Contudo, para que seja possível avançar na formação, de nada adianta oferecer disciplinas insatisfatórias cujos conteúdos são esquecidos pelos estudantes, buscar autores renomados e não buscar a fonte do problema. Nóvoa (2017, n.p.) nos remete à reflexão diante dos problemas da formação inicial, falando que: “O primeiro passo da mudança é reconhecer a existência de um problema. Para quem defende que as estruturas actuais de formação de professores são adequadas e que o único “problema” é a falta de apoio, de condições ou de recursos, a mudança não se faz necessária”.

Professora B - Só para complementar essa tua fala, isso não quer dizer, que eu ou você estamos menosprezando os outros autores, porque a gente, é eles, a gente reproduz o através de todo aquele estudo deles, o Piaget, o Paulo Freire, tem aquela outra.

Professora A - Montessori?

Professora B - Isso, Montessori né? E tal, aquela coisa toda, são a base, mas essa base não é obrigado você estudar quatro anos a mesma coisa, que é o que acontece [...].

Considerando as falas das professoras, podemos perceber que ambas sentiram falta de uma formação inicial mais adequada, aqui não falamos especificadamente da literatura infantil, mas de maneira ampla, em diferentes contextos. A defasagem relatada pelas professoras e sua formação inicial é muito preocupante, pois esta atinge diretamente as crianças que estarão com elas nas turmas de alfabetização, e faz que elas se sobrecarregam em busca de formação para suprir as necessidades básicas. André (2016) fala um pouco a respeito do ato de ser um professor reflexivo, sobre sua prática e formação, que é necessário se debruçar diante da sua própria prática para que seja possível refletir sobre aquilo que está sendo feito, examinar o que está sendo bom e o que precisa mudar, como leituras, práticas, compartilhamentos e reflexões a fim de que sejam realizadas as mudanças necessárias. Dessa forma, o professor consegue oportunizar meios de as crianças se apropriarem e se tornarem cidadãos críticos e reflexivos.

É visto, e relevante discutirmos, que para a formação inicial se efetivar e ser concreta, “[...] o futuro professor precisa ser dotado de conhecimentos educacionais e culturais mais amplos que lhe possibilitem atuar com desenvoltura nas situações pedagógicas inusitadas, desafiadoras, pois a realidade não é estática” (Borges, 2012). Porém, como o professor estará preparado para todas as situação pré-existentes em salas de aula, se por vezes, nem preparado teoricamente ele está, devido às falhas na formação inicial? Ele chegará em a uma sala de aula despreparado, muitas vezes reprodutor, autoritário e submisso ao planejamento.

A formação é primordial à constituição da identidade profissional dos professores para se tornarem críticos, reflexivos e éticos. Por sua vez, Nóvoa (2016) contribui explicando que este é mais um motivo da relevância dos professores saírem da academia tendo uma formação inicial de qualidade, que possam constituir a sua identidade nos primeiros anos de profissão, pois estes são os mais importantes nesse processo na vida de um professor, posto que trazem muitos marcos na relação professor e aluno, com os colegas e principalmente com nós a profissão.

Neste sentido, as professoras participantes estão na construção da sua identidade como professoras alfabetizadoras, e este momento também é de construção e reconstrução de práticas em sala de aula, sendo flexível e reflexivo diante da sua práxis.

Professora A - Que a gente faz, ouvir, estudar, pesquisar, como é importante, como tu atinge várias coisas, né? Que você pode trabalhar, aí agora esse ano eu já tô bem contente com minha prática, porque já tá bem mais inclusiva essa questão da literatura e dos livros no meu planejamento, e cada vez mais, né? Acredito que a gente vai se aprimorando!

A formação da identidade de um professor também o faz ser pesquisador, buscador, indagador, investigador, criador de hipóteses. Normalmente, essas características se dão a um professor que teve uma formação vinculada diretamente à pesquisa, estava inserido em um meio científico da pesquisa, ou tornou-se pesquisador por conta própria para melhorar a sua prática a partir da busca por conhecimento. André nos remete à formação do professor pesquisador, dizendo que:

A proposta de formar professores pesquisadores tem sido objetivo de extensos debates entre pesquisadores, professores, formadores e gestores da área de educação. Se há certo consenso acerca da importância dessa proposta, há pouca concordância sobre como implementá-la. [...] Para abordar o tema da formação do professor pesquisador é preciso entender a discussão de outros aspectos que vemos sendo objetivo de debate no campo da formação de professores nos anos recentes, como a reflexão sobre a prática, o trabalho colaborativo e desenvolvimento profissional (2016, p. 17),

André (2016, p. 20) ainda realiza alguns questionamentos relevantes diante da temática, como: “[...] o que se busca com a proposta de formação de professores pesquisador? Como desenvolvê-la?”. São questões que nos fazem refletir, pois estamos, como professores, em formação contínua e ininterrupta, e/ou até mesmo formando os futuros professores, que estarão em nosso lugar ensinando no futuro. Com isso, André (2016) ainda reflete que é preciso, não apenas repensar no espaço formativo, mas principalmente, mas metodologias e formas de formação, pensando nas práticas que levem em conta os princípios de aprendizagem, as possibilidades de trabalho, o diálogo e as interações sociais. São necessárias práticas de formação que levem o futuro professor a ser parte do seu processo, nos mais diferentes âmbitos.

Afinal, o professor é sobretudo um estudante permanente, um leitor observador, um pesquisador inquieto, sempre atento ao novo. Somos seres incompletos em todos os sentidos e buscamos conhecimento constante e informações atualizadas, sobretudo no meio profissional, e a formação inicial é apenas a “ponta do iceberg”, pois ainda há um conhecimento nato a ser explorado e compreendido. Para Veiga, a formação inicial é “importante para o futuro professor, neste processo de aprender e aperfeiçoar a profissão, na medida em que contribui para que ele desenvolva conhecimentos que lhe permitam compreender e problematizar a realidade, intervir na própria atuação e avaliá-la” (2004, p. 97).

Foi perceptível, e podemos descrever que as professoras participantes da roda de conversa são reflexivas diante da sua prática docente, percebem que a sua formação inicial

deixou lacunas que atualmente precisam ser supridas de alguma maneira, mas sabemos também, como seres racionais, que nunca será possível suprir todos os vãos de nossa empobrecida formação na academia, e nem saberemos ou seremos os donos de todos os saberes necessários. Precisamos estar em busca de apropriação e de novos saberes sempre, mas nunca saberemos tudo.

A formação continuada surge na docência para que, aos poucos, o professor possa redescobrir, repensar, refletir, olhar para a sua prática, replanejar, refazer, aprimorar, buscar o melhor para seus alunos. Com isso, surgem grupos de debates, rodas de conversa, compartilhamento de propostas e exposição de experiências. Seguindo nesta reflexão, surge uma fala bem interessante da Professora B sobre a visão que a mesma tem das demais professoras alfabetizadoras, que são relutantes a participar de formação não obrigatórias:

Professora B - Mas falando das professoras alfabetizadoras, eu acredito muito por exemplo essa roda de conversa, aqui nesse exato momento, [...] talvez alguma não vem, porque não ia saber nem o que falar, porque elas não trabalham, elas colocam lá que trabalha, mas não trabalha a literatura, as professoras elas estão muito, eu acho que tem muitas professoras que ama o que faz, e outros tá remando junto com a maré. Existe uma coisa do ser humano, eu não quero que Fulano fique melhor do que eu, então não vou fazer isso. Eu não vou dar essa chance e isso é muito triste. É por isso que é importante dos debates, e a literatura desde pequeno, para desenvolver que cada um tem seu lugar no mundo, que não vai ser tua ajudar o outro, que vai te impedir de chegar onde você quer chegar.

Essa fala nos leva a pensar que a falta da literatura infantil em turmas de alfabetização, ou até mesmo fora delas, se dá a uma precária formação inicial, uma vez que muitas professoras alfabetizadoras são profissionais com longas carreiras na docência, sendo o Magistério a primeira formação; provavelmente, tiveram contato com formações que não lhes ofereceram subsídios diante da temática.

Nóvoa (2019) afirma que “A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida.”. E aqui, gostaríamos de corroborar com os dizeres do autor; estar em constante formação é de imensurável valor à construção do ser docente, do ser professor, mediador, reflexivo, crítico. Partindo para a discussão a respeito da formação continuada, a Professora A relatou que

Professora A - Eu fiz até minicurso online sobre contação de história, depois que eu tava formado, enfim, tinha tempo ali na pandemia, eu tinha mais tempo de pesquisar e lê, que a gente tava em casa, tinha uns minicursos gratuitos e tal, e eu fiz alguns sim de Literatura Infantil, contação de história alguma coisa assim, eu fiz e eu tive que ir atrás e tal.

A pandemia do Covid-19 foi um período em que a maior parte dos professores trabalhavam de maneira remota e com atividades assíncronas. Ao mesmo tempo, muitas plataformas, e principalmente as universidades federais, disponibilizavam dezenas de cursos de curta duração para que os professores pudessem seguir estudando naquele momento de perigo, em que todos estavam na proteção de seus lares.

Desde o pós-pandemia, o município de Getúlio Vargas disponibiliza um grupo de estudos e discussões para as professoras alfabetizadoras da rede, no qual, segundo relato das participantes, elas se reúnem mensalmente para debater, compartilhar ideias, estudar e refletir em torno da alfabetização. Até o ano de 2023, incluíam-se, nesses encontros, professoras de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, e a partir de 2024, apenas as de 1º e 2º anos. Quando as questionei se poderia ter havido a mudança por conta do decreto nº11.556, de 12 de junho de 2023, que institui o compromisso com as crianças, prezando que as mesmas saiam do 2º ano plenamente alfabetizada, ambas não tinham conhecimento se isso era um fato que influenciou a mudança ou não.

Mesmo que a formação continuada da rede municipal de Getúlio Vargas / RS seja um encontro mensal, percebemos como ele é importante e significativo para as professoras participantes. Neste ano de 2024 ainda não havia ocorrido nenhum encontro até a roda de conversa, e isso se deu por conta do acúmulo de tarefas do início do ano letivo, como contou a Professora A:

Professora A - [...] esse ano ainda a gente não teve o encontro. Porque daí Março, passou que lá a gente tinha muita coisa e tal, daí eles não fizeram, abril agora teve uma prof que ficou doente e tal, que ela que ela é da secretária de educação, que era ministra digamos, ela ficou doente e daí não pode fazer esse encontro, e então agora em maio, final do mês, daí vai ter, dia 27, que é presencial e que vai ser o nosso primeiro encontro do ano no caso.

As duas professoras demonstraram o interesse em participar do momento de formação. A Professora B, por ser o seu primeiro ano na alfabetização, e também o seu primeiro ano de participação na formação continuada da prefeitura, demonstrou-se entusiasmada a participar dos encontros. Essas reuniões são noturnas e realizadas pela secretaria de educação, sendo que as professoras tiram essas horas em planejamento posteriormente. Ao relatar sobre os encontros organizados pela prefeitura, a Professora A mostrou-se contente e relatou o quão importante eles são, mesmo tendo o compromisso no turno inverso ao horário de trabalho, pois contribuem grandemente para sua formação.

Professora A - Tu tem aquele compromisso de ir lá, mas tu aprende um monte, tu sai com um monte de ideia diferente, porque são profissionais trocando ideia sobre a sua prática, né? E eu também tenho pouco experiência, né? Eu comecei em 2021 com ensino fundamental. Então também não conheço muita coisa, não tenho muita experiência, né? Então eu acredito, eu tô fazendo assim e tá dando certo, acredito que é bom para eles e tal, né? Mas conforme vai passando o tempo também a gente vai ouvindo outras profes indo em roda de conversa, curso, isso e aquilo. Vai se aprimorando.

A formação continuada, por sua relevância na construção do docente ao longo da sua carreira, sendo ela disponibilizada pela entidade mantenedora e de diferentes maneiras: busca em plataformas gratuitas ou pagas, leituras, pesquisas, grupos de debates, grupos focais, cursos de curta duração ou até mesmo cursos de pós-graduação, mestrado, doutorado. Independentemente da natureza, a formação precisa prezar pela qualidade e não a quantidade, e gerar atributos à prática da professora e em sua turma de alfabetização.

A autora Tolentino convida-nos a refletirmos sobre a formação continuada de professores do Ensino Fundamental, expressando:

A educação continuada de professores tem se apresentado como um desafio para os profissionais da educação, que buscam os cursos de formação na intenção de se aprimorarem de referenciais que favoreçam a reflexão crítica do trabalho que realizam. Tal desafio é ainda mais complexo para os organizadores do programa de educação continuada, que priorizam desmistificar o imaginário, instituído historicamente, da distribuição de receitas, métodos e técnicas de ensino (2012, p. 115).

Com base na formação continuada disponibilizada pela rede municipal de Getúlio Vargas/RS, a partir dos relatos, é possível observarmos que a mesma segue o caminho de compartilhamento de ideias, práticas e atividades, com leituras e falas a respeito de temas bem voltados à alfabetização. Tolentino (2012) ainda salienta a necessidade de deixar de lado, nas formações de professores, os pacotes com receitas prontas, montadas e moduladas. É preciso buscar inovações na ação do planejamento e os professores tornarem-se ousados para inovar; toda formação de professores ser repensada, reformulada.

A formação continuada precisa ser pensada pela entidade mantenedora, principalmente se considerarmos as demandas que as professoras relatam. De pouco vale a formação de um tema pouco emergente naquele momento para as professoras, que não as aproprie de novos conhecimentos, e não ampliem a sua bagagem de experiências para enriquecer a sua práxis. E podemos perceber isso pelos dizeres da Professora A: “*tu vai ver que é bem bom, assim porque tu tira cada ideia das outras profes, para aprender; várias ideias, várias coisas, daí pelo menos também uma coisa boa da rede, é isso sabe*”. Ao longo

de toda roda de conversa, conforme uma ia contando, surgiam vários comentários como: “Que legal!”, “Agora tu me deu uma ótima ideia!”, “Eu nunca tinha pensado nisso!”, o que deixou explícito que uma estava aprendendo com o relato de práxis da outra.

As formações continuadas devem partir das demandas existentes e ditas pelas professoras que estão em sala de aula, e em relação a isso, Nóvoa, em uma entrevista, declara que “[...] a formação de professores é algo, como eu costumo dizer, que se estabelece num continuum (2001, p. 2)”. E por ser contínua, ela possa contribuir com os professores na sua práxis. Nóvoa ainda declara que:

Os primeiros anos do professor – que, a meu ver, são absolutamente decisivos para o futuro de cada um dos professores e para a sua integração harmoniosa na profissão – continuam ao longo de toda a vida profissional, através de práticas de formação continuada. Estas práticas de formação continuada devem ter como pólo de referência as escolas. São as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação continuada. Com isto, eu não quero dizer que não seja muito importante o trabalho de especialistas, o trabalho de universitários nessa colaboração. Mas a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores (2001, p. 2).

Podemos afirmar que a demanda apresentada pelas professoras têm como foco das discussões, mas estas não têm o papel de suprir as deficiências da formação inicial, devendo apenas desenvolver-se no espaço da profissão, resultando em uma reflexão partilhada entre os professores presentes, com o papel de buscar a melhoria do trabalho docente nas escolas (Nóvoa, 2017). Cabe aqui ressaltarmos um breve trecho da roda de conversa, no qual as professoras contam a respeito da formação continuada do município e a metodologia utilizada:

Professora A - A gente que fala, traz coisas, fotos, coisas né, tu conta a tua prática, tu ouve a colega, é diálogo e reflexão.

Professora B - E às vezes a partir da fala da colega, surge uma ideia, de como trabalhar uma outra coisa e assim vai, dá ideias', disponibiliza livros, várias coisas esses materiais sabe, faz a gente refletir.

Professora A - É importante né, professora não pode parar, né?

Mesmo não havendo a formação continuada sob a temática literatura infantil em turmas de alfabetização, percebemos que ambas as professoras demonstram que a formação oferecida é de suma importância na sua construção como docente, e que apreciam aprender, ouvir, e com isso realizar diferentes propostas com as crianças. Podemos afirmar que “Não há dois professores iguais. Cada um tem de encontrar a sua maneira própria de ser professor, a

sua composição pedagógica. Esse processo faz-se com os outros e valoriza o conhecimento profissional docente [...]” (Nóvoa, 2017, p. 1125).

A escola contemporânea mudou, então as formações de professores também precisam mudar, a imagem do professor precisa ser transformada para um ser reflexivo de sua práxis, pesquisador e mediador. Nóvoa nos leva a refletir, expondo:

O ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado. A imagem de um professor de pé junto ao quadro negro, dando a sua aula para uma turma de alunos sentados, talvez a imagem mais marcante do modelo escolar, está a ser substituída pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos.

Esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipa e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada (2019, n. p.).

A ideia de professores em pedestais, que repassam conhecimentos para alunos que não têm conhecimento e precisam ser mergulhados em conteúdos infinitos, se dissolveu, ou pelo menos deveria ter se dissipado em nossa sociedade atual. Veiga (2012) explica que todas as mudanças na sociedade, em todo o mundo, afetam todos os sistemas sociais, incluindo a educação, e consequentemente a escola, mas nem sempre a escola consegue acompanhar essas transformações da sociedade contemporânea.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 9394/96, é o “pontapé” para as Políticas Públicas de formação continuada de professores no Brasil. Ao longo das últimas décadas, vários programas e documento norteadores sobre a formação inicial e continuada de professores foram construídos, e em 2019 foi publicada a resolução nº 2, de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Esse documento institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e apresenta como competência para o professor: ser pesquisador, reflexivo, crítico, criativo, que acolhe culturas e individualidades, democrático, ético, justo, entre outras características. Libâneo e Pimenta (1999, p. 239) descrevem que há cerca de duas décadas, sendo atualmente cerca de quatro décadas, iniciaram os debates sobre a formação em nosso país; Ressaltam que “por iniciativa de movimentos de educadores e, em paralelo, no âmbito do Ministério da Educação, iniciava-se um debate nacional sobre a formação de pedagogos e professores, com base na crítica da legislação vigente e na realidade constatada nas instituições formadoras”. Tornando-se visível e debatido, após a implantação

da LDB de 1996, mas não podemos romantizar essas políticas públicas de formação de professores no Brasil, são demasiadamente falhas.

Faz-se necessário refletirmos brevemente acerca das Políticas Nacionais de formação de professores, a qual está defasada há anos, isso nos leva a pensar sobre o distanciamento que as Políticas Nacionais em relação a formação de professores com a sala de aula e as crianças da atualidade, colocando-a de lado e dando pouca relevância a formação continuada dos professores no Brasil. A continuidade dos estudos, reflexões e pesquisas não devem se dar apenas porque existem políticas públicas que exigem que a mesma exista, ou porque no Projeto Político Pedagógico diz que os professores terão um encontro mensal de formação no âmbito da escola. A formação continuada precisa ser ampliada além do obrigatório, pois até mesmo as participantes da roda de conversa falaram que muitas participam apenas porque é obrigatório, o que indica o real motivo de estarem ali, e não pela busca de ampliação de base para o seu trabalho em sala de aula.

Os professores, quando estão em contato com a formação continuada, participando de fórum, trocas de experiências, reflexões, estudos de relatos de prática, precisam estar presentes de forma ativa, que faça aquele instante virar um momento de contribuição pessoal e profissional, nenhum professor está completo, nem quando se forma e nem quando se aposenta do seu cargo, está sempre em constante construção docente.

Ter as Políticas Públicas e o Projeto Político Pedagógico como apoio na construção das formações são essenciais, mas não se pode esquecer do que os professores têm a dizer, do que eles sentem carência na sua prática em sala de aula. Os professores vêm há tempos demonstrando a sobrecarga de trabalho, de demandas institucionais, pouca valorização, eles precisam ser autores da sua construção docente e se sentirem valorizados.

Ser professor de alfabetização é uma tarefa de renome em nossa sociedade atual, e é ainda mais importante na vida da criança que está se alfabetizando. Ser valorizado é fundamental, por isso, segundo Nóvoa:

A formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas (2019. p. 207).

Estar em constante formação, em contínua busca de conhecimento e de apropriação é fundamental para ser um professor alfabetizador. Por isso, existe a necessidade de o professor

estar incluído diretamente em sua formação, não para compartilhar técnicas, atividades prontas, mas sim para serem reflexivos juntos e debaterem diante dos sucessos e frustrações, estudando e pesquisando diante da práxis. A Professora B relata acerca da troca e reflexão sobre as práticas, contando:

Professora B - Muitos professores vem de contra gosto, né? Elas não acham que esses momentos aprende alguma coisa, infelizmente, a gente ouve bastante, mas, eu vou falar por mim, eu acho que é engrandecedor, porque a gente aprende junto, eu por exemplo, sou uma pessoa que aprendo mais através da prática, do que aquilo, ah vamos só ler tal coisa [...].

Ambas as professoras participantes da roda de conversa demonstraram consciência do valor da formação continuada para o progresso, tanto pessoal, quanto profissional. Percebe-se que as mesmas buscam investir em suas formações e ainda prezam pela necessidade de continuarem seus estudos para atenderem as demandas do cotidiano e das suas salas de aula. Essa oportunidade de formação também serve, na concepção das participantes, para sanarem dúvidas sobre o exercício da docência, posto que as mesmas têm consciência de que as crianças requerem um olhar diferente umas das outras, mesmo sendo todas da mesma idade e estarem frequentando a mesma turma. Cada professora tem suas individualidades pessoais, e dessa forma as participantes acreditam estar crescendo profissionalmente e conseguindo, aos poucos, fazer o seu papel.

A demonstração de preocupação com a formação das crianças é claramente visível nas falas das professoras. As mesmas sondam e apuram para conseguirem intervir no contexto de maneira tranquila, como diz a professora B: “*eles já veem em casa muitas coisas, porque eu trabalho numa rede muito vulnerável de crianças. Então são crianças algumas fragilizadas, né?*”. Percebemos, com essa fala, a importância de termos consciência dessas crianças e das suas carências, não apenas de aprendizados, mas de carinho, afeto, reciprocidade. Precisamos ser sensíveis para refletirmos e intervirmos nos contextos educacionais de maneira adequada.

A autora Silva discorre sobre a atividade docente, falando que:

A atividade docente não pode ser vista como um conjunto de ações desarticuladas e justapostas, restritas ao observável, isso porque envolve consciência, concepção, definição de objetivos, reflexão sobre as ações desenvolvidas, estudo e análise de realidade para que se pensam as atividades. O professor, antes de executar seu processo de ensino, projeta-o e antecipa seus resultados (2012, p. 68).

Cabe salientarmos que não basta o professor ter a atividade docente com intencionalidade e muito bem planejada, se tudo isso não estiver voltado a transformar tal

realidade. Principalmente de si próprio e dos outros, o professor precisa ser um agente transformador (Silva, 2012). A formação continuada de professores vem tomando mais espaço nos debates sobre a educação. Está, para ser de qualidade, precisa de professores qualificados a tal função, pois apenas cumprir o planejamento do diário já não faz mais o papel transformador como acreditava-se noutros tempos.

A profissão do professor foi vista por tempos e ainda o é por muitos como a transmissão rápida de conhecimento, do adiestramento, do treinamento. Essa visão enxerga o professor como alienado e um alienador às crianças, impondo uma maneira bem tecnicista de aprendizagem. Isso favorece o individualismo, a competitividade e a relação não dialógica, visto que o professor tinha o simples compromisso de reproduzir informações (Veiga; Silva, 2012).

Discutindo sobre a formação de professores, percebemos que as participantes têm plena ciência da sua precariedade da formação inicial em relação a diversos âmbitos da construção do ser docente. Queixaram-se sobre a repetição fanática por alguns autores renomados, mas não deixaram de destacar que é relevante estudar a teoria a partir destes, mas que há um amplo campo a ser explorado na formação inicial além disto. Ambas estão iniciando a construção de sua identidade como professoras alfabetizadoras, e buscam por diferentes meios, aprimorarem a sua prática na sala de aula com as crianças, sendo criativas e flexíveis, pesquisadoras e reflexivas diante da sua práxis. A formação continuada disponibilizada pela rede municipal de ensino de Getúlio Vargas apresenta-se como de grande valia na formação continuada das professoras alfabetizadoras da rede, e é visível como a mesma tem significativa importância para as participantes.

Portanto, a formação inicial e continuada tem, de maneira colossal, na constituição do ser professor, um papel fundamental e indispensável. Estudar técnicas, metodologias, atividades é algo inviável na atualidade, pois o professor tem o papel de mediador e não de alienador. Discutir a formação de professores é necessário, apenas Políticas Públicas de Projetos Políticos Pedagógicos não são o suficiente para afirmar que a formação está apropriada, principalmente se o professor não for comprometido com o seu papel social.

6 A PROPOSTA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Quando falamos de Programas de Pós-Graduação Profissional, é preciso compreender que este proporciona, além da pesquisa científica propriamente dita, a criação de um produto educacional, o qual, a partir da pesquisa realizada, tem o intuito de desenvolver e realizar a devolutiva de algo para a comunidade pesquisada envolvida. No estudo que aqui foi desenvolvido, os sujeitos da pesquisa são as professoras alfabetizadoras e incluímos a Secretaria Municipal de Educação do município. Com isso, o Produto Educacional foi a construção de um documento orientador com princípios norteadores, o qual será entregue posteriormente à Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas, como sugestões de formações continuadas diante da temática da literatura infantil na alfabetização. É possível ainda, por meio do produto, a reflexão acerca de situações do cotidiano em relação à escola como um todo.

Os autores Sartori e Pereira (2019), descrevem o produto educacional não como uma exigência burocrática, mas sim como um possível resultado de algo que é inacabado, sendo a construção do conhecimento científico em relação direta com as demandas sociais. A partir da realização da roda de conversa com as professoras alfabetizadoras do município de Getúlio Vargas, observamos vários pontos relevantes que emergiram em diferentes momentos do diálogo. Tais pontos foram a base para a construção de seis princípios norteadores a serem discutidos. Os princípios norteadores buscam refletir e discutir brevemente sobre os temas emergentes e as demandas que as professoras demonstraram ao longo da conversa, na tentativa de auxiliar o sistema de ensino, no processo de alfabetização das crianças.

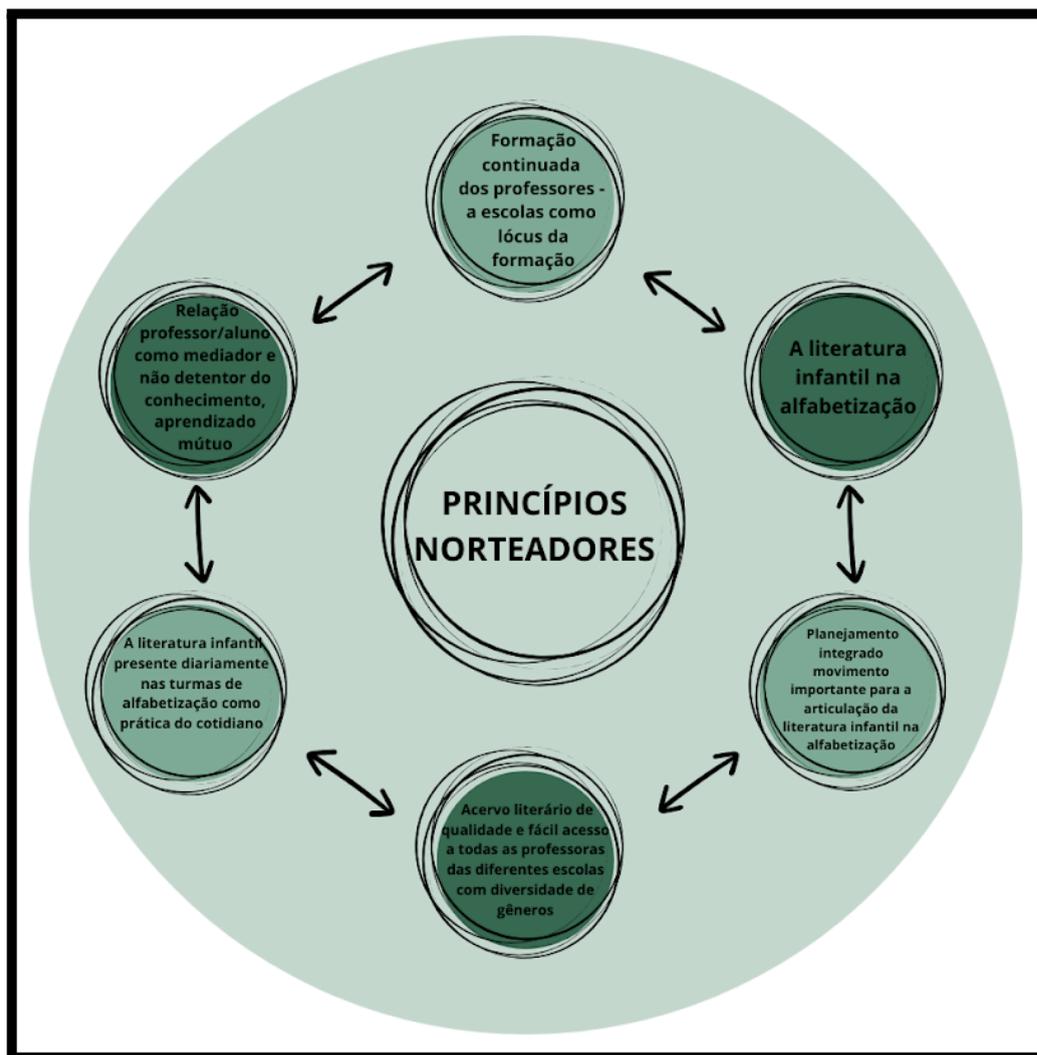
É importante ressaltarmos que em nenhum momento buscamos aqui criticar o trabalho docente das professoras alfabetizadoras ou ensiná-las a como trabalhar. Também não temos a intenção de criticar o sistema, mas mostrar diferentes possibilidades de aprimoramento do trabalho docente, bem como integrar a literatura infantil nas turmas de alfabetização e auxiliar na organização de futuras formações continuadas a partir de anseios, necessidades e falas que as professoras participantes da roda de conversa levantaram ao longo das reflexões a respeito da literatura infantil em suas turmas de alfabetização.

6.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES EMERGENTES DA PESQUISA

Baseando-nos nas fundamentação teóricas e nos diálogos estabelecidos entre as professoras, sujeitos da pesquisa, procuramos estabelecer alguns princípios norteadores do

processo, não como a única perspectiva, mas como mais possibilidades de trabalhar com a literatura infantil na alfabetização de crianças de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental do município de Getúlio Vargas/RS. Todos os princípios têm ligação entre si, possibilitando a reflexão em situações do cotidiano em relação à escola como um todo. Vamos a eles!

Imagem 5: Princípios norteadores



Fonte: a autora (2024).

Princípio 1. A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES - A ESCOLA COMO LÓCUS DA FORMAÇÃO

A formação de professores é uma temática bastante discutida quando se fala de educação. A formação inicial dos professores se dá muitas vezes no Curso do Magistério em Nível Médio, mas principalmente nos cursos de Pedagogia, nas instituições de Ensino

Superior de todo país, sendo algumas presenciais e outras a distância. A formação inicial de qualidade destinada à formação de um professor é importante na construção do sujeito e da identidade do ser docente. É relevante compreendermos que mesmo após anos de academia o professor ainda não saberá tudo, o processo após a sua formação é inesgotável, ininterrupto e inacabado. Portanto, reafirmamos que o professor, nunca, independente da sua área, estará preparado para toda e qualquer situação. Estaremos sempre em constante formação para o ato de ser professor, e a formação continuada nos dá viabilidade para intervirmos em nossa própria prática cotidiana em sala de aula e avaliá-la de maneira correta, conforme as demandas emergentes, em busca da reflexão constante. Veiga e Silva (2012) declaram que o professor, sobretudo, é um permanente estudante, um leitor atento e um pesquisador inquieto, que busca, investiga e não se contenta com o simples. A formação continuada precisa ser pensada e planejada para se tornar efetiva no cotidiano.

A formação continuada deve professores deve, principalmente, focar nas necessidades do professor diante das crianças em processo de alfabetização que ali estão frequentando. Conhecer e discutir as diferentes realidades é ponderoso, porém, a formação em lócus com a escola apresenta-se indispensável e necessária. Nóvoa (2002) salienta que a escola é importantíssima no processo de formação docente, sendo entendida como um ambiente educativo no qual o trabalho e a formação docente sejam atividades que se completam. Dessa forma, a formação continuada do professor pode ser vista como um processo permanente no ambiente escolar, principalmente integrado com o cotidiano, não apenas como obrigação por estar no Projeto Político - Pedagógico, por exemplo.

A formação continuada precisa ser realizada principalmente no ambiente da escola, buscando refletir sobre as fragilidades daquele local e daqueles sujeitos. Pinheiro (2019, p.13) descreve que “A formação continuada somente será efetiva se possibilitar mudanças na essência do/a ser professor/a e na própria escola”. A autora ainda salienta que a formação continuada em lócus, a partir de situações reais encontradas no cotidiano e por meio da compreensão desse processo de reflexão acerca da práxis, permite ao professor construir sua identidade como um ser reflexivo e pesquisador no seu próprio espaço de trabalho (Pinheiro, 2019).

Visto que a participação em seminários, encontros, grupos de estudo são de relevância na formação do professor, se debruçar diante da sua realidade é o que pode mais adequadamente amparar o mesmo para que possa efetivamente intervir no seu cotidiano. Problematizar a própria realidade e a sua prática, buscar, pesquisar e estudar são ações que fazem parte da formação continuada do professor. André (2016) salienta que por diversas

vezes falamos sobre a formação de professores diante do processo, mas esquecemos a quem ela é destinada e porque ela existe. É preciso, como ponto principal, que os professores estejam de fato preparados para proporcionar condições de aprendizagem adequadas para que o aluno possa realmente se apropriar da cultura e dos conhecimentos necessários, ser crítico e criativo em relação a realidade que o circula.

Portanto, a partir da roda de conversa realizada com as professoras alfabetizadoras, o município tem, conforme o relato das mesmas, um grupo de estudos com encontros mensais que contempla a alfabetização, para a discussão e reflexão, troca de experiências e estudo focado, do qual todas as professoras de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental participam. As participantes acreditam que esses encontros são pertinentes à continuidade e à relevância no seu cotidiano. Porém, percebemos a partir das suas falas, que cada escola apresenta a sua demanda individual e uma realidade própria, nesses encontros a alfabetização é tratada de maneira geral, por isso, é primordial a formação continuada em lócus com o ambiente da escola.

Princípio 2. A LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO

A literatura infantil surge nos mais diferentes contextos quando falamos de educação. A palavra ‘literatura’ vem da escrita latina littera, que significa letra, um sinal gráfico que representa, por escrito, os sons da linguagem. Assim, a literatura está estreitamente ligada à noção de língua escrita (UFSM, s.a. p. 12). A literatura infantil, muitas vezes, é pensada somente como os livros de histórias infantis utilizados em sala de aula em momentos mais padronizados, como para as crianças que já encerraram alguma atividade, como momento de descanso, ou na realização de exercícios com fichas de leituras ou de perguntas e respostas, sendo algo engessado.

Levar a literatura infantil para as salas de aulas de alfabetização abre um leque de possibilidades valioso para o professor alfabetizador. Na tentativa de explicar como a literatura pode ser destinada às crianças e como é fundamentalmente importante na formação cognitiva, o autor Coelho (2002, p. 15) ressalta que, em especial a literatura infantil, tem uma “tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola”.

Com a amplitude da literatura infantil no Brasil nos últimos anos, o país vem produzindo esse tipo de obra em maior quantidade e avançando na qualidade da mesma para

as diferentes idades, desde crianças bem pequenas. A criança em contato com a literatura infantil tem acesso a um mundo de diversidade, de herança cultural étnica, além de a possibilidade de ser crítica diante do que leu ou escutou. No entanto, as atividades de fichas de leitura, perguntas e respostas e suplementos similares são solicitados às crianças para garantir que estas realmente leiam, o que faz com que a literatura seja vista como obrigação, impedindo a continuidade de apropriação da criança. Lajolo (1994) explica que, talvez, ainda não se reflita o suficiente sobre alguns traços da pedagogia moderna e modelos de escola se referiram ao trabalho com a literatura por meio de atividades, palavras cruzadas, diferentes identificações de personagens, o que é pouco perto do contato profundo que o texto literário pede.

A criança em contato frequente com a literatura infantil consegue criar hipóteses e as próprias teorias a partir do que ouviu ou leu. É visto o uso da literatura infantil quando utilizada de maneira a impedir que as crianças reflitam, restringindo-as de se apropriarem do que leem. A apropriação da criança em relação à literatura infantil com que têm contato ao longo da sua vida, principalmente na fase da sua alfabetização, auxilia a criança a ler o mundo no qual está inserida com diferentes olhos, levando-a a criar suas próprias atribuições em relação a ele.

Quando o professor planeja o trabalho com a literatura infantil destinado às crianças, o mesmo pode ser organizado de duas maneiras: “*estudos programados* (sala de aula, biblioteca para pesquisa, etc.) e o de *atividades livres* (sala de leitura, recanto de invenções, oficina da palavra, laboratório de criatividade, espaço de experimentação, etc.)” (Coelho, 2000, p. 17), mas é necessário que se faça a reflexão sobre estes dois momentos. Mesmo que um destes seja pensado para uma exploração e manuseio livre das crianças com relação à literatura infantil, precisa ser um momento planejado com intencionalidade.

A apresentação dos gêneros textuais literários desempenha um importantíssimo papel na alfabetização das crianças no ensino fundamental. Da mesma maneira que a literatura precisa estar presente desde muito cedo na vida das crianças, não se pode deter apenas aos livros de histórias. Nosso país, tão grande com culturas ricas, crianças de tantos espaços diferentes em um mesmo espaço, explorar os poemas, os contos, parlendas, cordel,.. não tem porquê nos determos apenas ao livro literário, mas, é importante valoriza-lo como objeto, pois o livro é objeto que dá a literatura ao mundo. Cademartori (2010) destaca que o texto poético, por exemplo, é um gênero que em fase de alfabetização é uma fonte de conhecimento e prazer para as crianças, que vai além do contato com o livro, auxilia na formação da expressão verbal a partir de um texto criativo. Já por meio do conto de histórias infantis, principalmente

na primeira infância, em que existe uma estreita ligação entre percepção e afeto, a criança passa a conhecer e aprende a explorar o mundo.

É necessário afirmar que o trabalho com a literatura infantil é um ato complexo e, por isso, surge a necessidade de ser explorado adequadamente no ambiente escolar. Por meio da literatura é possível que as crianças explorem “outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica...” (Abramovich, 1997, p. 17); é possível trabalhar todas as matérias [...] , sem dizer que se está trabalhando tudo isso. Ademais, a literatura infantil não precisa estar presente apenas nos dias em que a Língua português é trabalhado; a interdisciplinaridade é fundamental.

Portanto, a literatura infantil tem um importante papel no desenvolvimento da criança e pode-se dizer que o professor tem o dever, primeiramente, de ser comprometido com uma educação transformadora em relação às crianças e apropriar-se disto, usufruindo da literatura infantil para que isso ocorra. Cabe a ele, também, garantir às crianças com que está tendo o contato efetivo, a construção do processo da leitura e escrita, da percepção de mundo, do real e das novas criações. Isso ocorre principalmente no ambiente escolar, para ser algo prazeroso e que garanta à criança a criação de suas próprias hipóteses e reflexões a fim de construir o seu processo de alfabetização.

Princípio 3. PLANEJAMENTO INTEGRADO, IMPORTANTE MOVIMENTO PARA A ARTICULAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO

Um dos temas emergentes da roda de conversa foi o planejar e o momento exclusivo de planejamento. O planejamento do tempo, das propostas, e principalmente diante das demandas que as crianças apresentam no cotidiano são fundamentais ao ser docente. Farias et. al. (2011, p. 107), declaram que o planejamento é “prática educativa, como intencional e sistemática, precisa ser organizada previamente, o que se concretiza por meio do planejamento das ações didáticas e pedagógicas da escola”.

Visto que as professoras participantes da roda de conversa integram a literatura em seu planejamento e utilizam esse tempo para organizarem materiais e propostas para que sejam colocadas em prática posteriormente, cabe refletirmos sobre o planejamento. É preciso pensar a literatura infantil integrada às propostas, sobre a flexibilidade do que já foi ou está sendo planejado e que, além de realizar o planejamento, o professor precisa cumprir outras demandas como preencher sistema. O planejar é um desafio que o professor projeta, organiza e sistematiza, afinal, “o planejamento é ato” (Farias et. al. 2011, p. 111) e isso está ligado

diretamente aos fins, meios, formas e conteúdos. O planejamento é uma ação reflexiva, viva e contínua, busca prever ações, condições, tempo, meios e alternativas de fugir da mesmice e dos imprevistos, dando coerência, continuidade e sentido ao trabalho docente (Farias et. al. 2011).

Quando o professor compreende o papel do planejamento em sua prática docente, o mesmo torna-se mais eficaz, competente e comprometido com a educação. A literatura infantil, no planejamento das professoras, é vista como um vasto campo a ser explorado, não apenas no português. Por essa razão, um planejamento flexível é necessário, pois não é uma técnica ou um método de ensino de conteúdos, é um mediador, um auxílio no processo de aprendizagem em sala de aula. O planejar do professor, para ser efetivo, exige um tempo de qualidade para que isso ocorra; como vimos, não basta simplesmente jogar no papel, pois o papel aceita tudo, mas o mesmo não ocorre em salas de aula.

Sabemos que os professores não vivem o cenário ideal, com tempo e espaço de qualidade de planejamento, com $\frac{1}{3}$ da carga horária, como a lei define, destinada para isso e com materiais e subsídios razoáveis para que esse momento seja realizado de forma adequada. No cotidiano real encontramos escolas com estrutura e material sucateado, espaço inadequado ou inexistente para o professor produzir e estudar, além da falta do direito ao $\frac{1}{3}$ da carga horária destinada ao planejamento ou a insistência de quaisquer horários destinados a isto. As Políticas Públicas estão no papel, mas na realidade das escolas, pouco são cumpridas.

O investimento no planejamento do professor é necessário para que gere o fazer docente efetivo e eficaz, porém vivemos e vemos que em muitas instituições de ensino não são valorizados os momentos de planejamento de qualidade, de continuidade e reflexão. O planejamento, segundo Vasconcellos (2019, p. 13) “é uma forma de combate à alienação do trabalho”. Sabemos que muitos professores aproveitam o planejamento para estudo, pesquisa, leituras, criar e recriar o seu planejamento, assim como tem o outro lado da história: existem os que acham desnecessária a realização do planejamento, talvez porque tenham anos de experiência e acreditam “ter tudo na cabeça”, ou porque acham um tempo perdido e utilizam este momento para afazeres paralelos. Essa é uma reflexão plausível e necessária, ambos contextos precisam ser observados atentamente, pois a valorização é necessária.

O planejamento é um instrumento que pode ajudar os professores a realizarem um trabalho de melhor qualidade. Organizado, porém não engessado. Vamos nos constituindo pessoas através de nossas atividades, buscando o novo e nos transformando, tanto individualmente como coletivamente. A educação é algo muito complexo para ser realizada

de improviso ou mecanicamente pelo professor, a criança precisa que este realize um planejamento adequado (Vasconcellos, 2019).

Finalizando, podemos afirmar que o planejamento são ideias pensadas para o futuro e não podem mudar a realidade, por isso a necessidade da flexibilidade. Muitas vezes os professores veem o planejamento como uma caixinha, que não permite a liberdade de colocar em prática a sua criatividade. É preciso que as professoras busquem, a partir da sua prática, aprimorar-se e planejar conforme as demandas e interesse das crianças, ainda o realizar com mais flexibilidade, como um apoio ao seu trabalho e não como barreira a ele, tendo a práxis sempre em desenvolvimento, ainda mais quando se trata de crianças em processo de alfabetização, em que as crianças estão em diferentes níveis e precisam de um olhar bastante sensível.

Princípio 4. ACERVO LITERÁRIO DE QUALIDADE E FÁCIL ACESSO A TODAS AS PROFESSORAS DAS DIFERENTES ESCOLAS COM DIVERSIDADE DE GÊNEROS

Ao organizar o planejamento do cotidiano utilizando a literatura infantil em turmas de alfabetização, para que se torne efetivo, é necessário que os professores tenham à sua disposição recursos adequados para isso. Sendo assim, o professor precisa de um acervo de qualidade e de fácil acesso diariamente, as crianças também devem ter fácil acesso aos recursos literários. Sabemos que as crianças, ao manusear esse acervo, podem extraviar as obras ou pode haver perdas e danos, porém é preciso saber que para aprender a cuidar desses materiais eles precisam utilizá-los no dia a dia.

Ter um acervo adequado na escola é fundamental, atualmente temos uma diversidade de autores de literatura infantil que se dedicam exclusivamente à escrita de qualidade às crianças. A favor disso, existem muitos programas de aquisição desses materiais, como o Programa Nacional do Livro Didático, do governo federal, por exemplo; para as instituições privadas, faz-se necessária uma atenção especial para que seja possível as aquisições pelas escolas. Além disso, é preciso ter atenção redobrada em relação a quais livros serão adquiridos e disponibilizados para as crianças, tudo precisa ser cuidadosamente pensado.

A diversidade de gêneros também é relevante, como os poemas, as fábulas, os livros-imagem, os cordéis, mas precisam ser acessíveis para que os professores possam leva-los até as crianças, ou as crianças possam ir até o espaço da biblioteca. De pouco é válido ter um belo acervo na escola quando os professores têm limitações para usufruírem disso, ou

terem negações em relação a retirada de livros nas bibliotecas da escola, o que os obriga a buscarem, com recursos próprios, a aquisição de obras para utilizarem em sala de aula.

Sendo assim, cabe o questionamento do porquê os professores ainda vivem tantos empecilhos para desenvolverem a sua docência; por que precisa de tanta burocracia para retirar um simples livro do acervo da biblioteca para leva-lo à sala, desvalorizando o seu planejamento? Questionamentos que precisam ser debatidos e refletidos em relação à acessibilidade que os professores e os alunos têm ao acervo existente na biblioteca da escola.

Princípio 5. A LITERATURA INFANTIL PRESENTE DIARIAMENTE NAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO COMO PRÁTICAS COTIDIANAS

O processo de alfabetização gera grandes debates entre professores e pesquisadores da área da educação/alfabetização, é um tema cujas reflexões nunca se esgotam e a cada debate, novas perguntas surgem, novas angústias, novas maneiras e pontos de vista. E a literatura infantil, nos seus diferentes gêneros, pode estar incluída diariamente nas turmas de alfabetização, de múltiplas formas e contextos. No entanto, para que isso possa se concretizar, é muito importante que as professoras incluam a literatura em seu planejamento.

Quando falamos de alfabetização ligada diretamente à literatura infantil, é preciso pensar que ela vem na mesma direção da alfabetização. Sendo assim, é necessário largar a ideia de utilizar a literatura apenas como testes, preenchimento de perguntas que não fazer as crianças pensarem. “[...] A criança afasta-se de qualquer leitura, mas sobretudo dos livros, seja por ter sido alfabetizada de maneira insatisfatória, seja por rever na literatura experiências didáticas que deseja esquecer” (Zilberman, 1982, p. 17). Isso, de algum modo, leva-nos a pensar como as crianças apreciam os livros antes de estarem alfabetizadas, mas a maioria deixa de lado a literatura por esta ser utilizada de maneira maçante e não de forma prazerosa.

A alfabetização, enquanto etapa importantíssima da escolaridade, em que os sujeitos frequentantes se apropriam mais especificamente da aprendizagem da leitura e da escrita, passa a ser foco de preocupação por parte dos educadores e de outros setores da sociedade. Contrapondo a essa apropriação, vemos que nesse período de alfabetização, segundo professores e sociedade, a criança precisa aprender a ler e escrever igualmente e em determinado tempo pré-estabelecido para isto. Portanto, há dois pontos de vista distintos sobre essa fase de alfabetização: ao mesmo tempo que é necessário permitir que a criança alcance o objetivo, que é estar alfabetizada conforme seu desenvolvimento e apropriação, existe a

pressão externa sobre o dever de estar alfabetizada completamente, lendo e escrevendo fluentemente em um curto período de tempo.

A literatura infantil para com as crianças, proporciona um grande leque de diferentes possibilidades, culturas, questionamentos e visão de mundo. Spengler (2017) descreve que literatura é arte e representa o mundo e a cultura por palavras e imagens. Proporciona o envolvimento das crianças com a língua e a linguagem de formas complexas, e ainda possibilita ao leitor a interação com a cultura e com jogos de linguagem que envolvem multiplicidades da comunicação verbal ou visual. Portanto, a literatura infantil permite que a criança e o professor explorem novos mundos e maneiras de aprender conteúdos, criem opiniões e hipóteses e sejam críticos e reflexivos diante de diferentes temas da sociedade; se torna uma forte aliada para o professor no processo de alfabetização das crianças.

Princípio 6. RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO COMO MEDIADOR E NÃO DETENTOR DO CONHECIMENTO, APRENDIZADO MÚTUO

O processo de alfabetização das crianças do Ensino Fundamental corresponde à apropriação da leitura e escrita, processo este que é iniciado desde quando a criança nasce, com toda a bagagem cultural adquirida ao longo da vida, o que o torna fundamental na alfabetização. O professor, enquanto mediador da alfabetização, tem a responsabilidade de saber trabalhar com as diferenças que as crianças trazem para a sala de aula, favorecendo-as positivamente.

Na alfabetização as crianças são as protagonistas da sua aprendizagem, o professor precisa confiar nas mesmas, em suas potencialidades e em seus saberes, pois apresenta-se como um mediador no processo. Refletindo sobre os dizeres de Cagliari (1998), o professor é um mediador entre o aluno e os saberes, ser um mediador é ajudar a criança a construir seu próprio conhecimento, passando apenas as informações adequadas e necessárias e explicando somente o que é necessário ser explicado, sem dar respostas que ela mesma pode achar e/ou reconstruir. Dessa maneira, por meio da mediação do professor e não da intervenção, o processo é levado pelo aluno.

A valorização da criança diante do processo de alfabetização é essencial para ele (processo) se concretize de maneira saudável e tranquila. O professor, em uma visão geral, cumpre um papel complexo, é um formador de opiniões, é um profissional que busca propagar e produzir conhecimentos, e assim, contribuir com o desenvolvimento humano. Seu papel torna-se fundamental à sociedade, tornando-a mais crítica, autônoma e reflexiva. No

entanto, perante à sociedade, a formação de professores surge como algo recorrente na área da educação, um campo de pesquisa que ainda tem imensas fragilidades, que necessita de pesquisa e reflexão diante das próprias práticas.

Diante disso, Freire (1967) discorre sobre o diálogo que o professor precisa ter com o educando, principalmente utilizando situações concretas, pois o professor se apresenta como um mediador neste processo, como um colaborador para o educando em sua alfabetização. O professor tem o papel de mediador entre a literatura infantil e o processo de alfabetização das crianças, ele precisa confiar no aluno que acompanha diariamente em sala de aula. Portanto, o professor não está ali para ensinar tudo, pois a criança chega aos anos iniciais com um grande bagagem de apropriação cultural acerca do mundo letrado.

6.2 FINDANDO UMA REFLEXÃO INCOMPLETA

Os princípios norteadores emergiram a partir das falas e relatos das professoras alfabetizadoras atuantes no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, com a construção destes, propomos novos meios para aprimorar o processo de alfabetização, usufruindo da literatura infantil como aliada. Os anseios e demandas emergentes demonstram pontos importantes que ainda necessitam de aprimoramento e avanço nas escolas, visto que, por vezes, são esquecidos no cotidiano dessas instituições.

Observamos claramente que as professoras alfabetizadoras têm comprometimento com os educandos que acompanham diariamente, estão sempre em busca do aperfeiçoamento do trabalho, ouvindo as crianças de forma sensível quanto às necessidades. Com este documento, buscamos auxiliar, de alguma maneira, com sugestões de futuras formações continuadas que possam abordar a literatura infantil no processo de alfabetização, além de considerá-la em situações cotidianas em relação a escola como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaria de iniciar afirmando que a realização desta pesquisa e a busca pela resposta do seu problema, gerou-me mais questionamentos diante da temática do que de fato produzir respostas. Cabe aqui descrever algumas das perguntas que me movem na ânsia de aprofundar e buscar novos horizontes, estas que surgiram ao longo da escrita, principalmente com a realização da roda de conversa e da ATD. Algumas foram respondidas, mas precisam ser aprofundadas, outras surgiram a mim como um novo além de possibilidades, são elas: Existe algum gênero da literatura infantil mais adequado? Será que todos os professores alfabetizadores têm a formação inicial defasada como as participantes da roda de conversa? Como se dá uma formação continuada adequada para suprir as necessidades dos professores alfabetizadores que buscam ou já trabalham a literatura infantil como aliada nesse processo? Ser um professor leitor influencia na forma de trabalhar a literatura infantil nas salas de alfabetização? Enfim, os questionamentos não se findam, ao refletir diante de um, outro vem à tona.

Cabe aqui recapitularmos a problemática da pesquisa para refletirmos se de fato é relevante: “Como as professoras da rede municipal de ensino do Município de Getúlio Vargas, atuantes nos 1º e 2º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental incluem a Literatura Infantil em sala de aula? ”; e com isso, tecer um dos possíveis finais para concluirmos se o objetivo desta foi alcançado, sendo ele a busca pela compreensão de como as professoras atuantes nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental trabalham a literatura infantil em sala de aula de alfabetização, na rede municipal de Getúlio Vargas.

Um dos primeiros passos dados em busca do aprofundamento da temática foi a realização do Estado do Conhecimento que, ao efetuar a pesquisa nas diferentes plataformas, pudemos perceber a reduzida quantidade de trabalhos específicos diante da literatura infantil no processo de alfabetização e também como não havia outras pesquisas com o mesmo objetivo. Dentre os 67 trabalhos encontrados inicialmente, com o afinamento das informações apenas 14 deles se ligavam de alguma maneira ao tema central, porém, constatou-se que nenhum se aproximava de fato com a pesquisa. Com isso, percebemos que há pouca produção em relação a literatura infantil no processo de alfabetização. Dessa forma, alcançamos um dos objetivos da pesquisa, que era buscar trabalhos científicos realizados que se ligassem diretamente à temática de pesquisa em diferentes plataformas.

Com a finalização do Estado do Conhecimento, debruçamo-nos diante da pesquisa documental, com a busca de aprofundamento teórico acerca da alfabetização, a literatura

infantil e a formação de professores. Quanto à alfabetização, dialogamos com três grandes autores brasileiros, Soares, Freire e Mortatti e seus escritos a respeito do tema. Com esse aglomerado de informações de relevância, na busca da apropriação do que é a alfabetização, contatou-se que se trata de um processo para a aquisição da leitura e escrita, levando em conta a bagagem cultural que a criança carrega de sua vida, principalmente os conhecimentos anteriores que a tornam protagonista do seu próprio processo de alfabetização, tendo o professor como mediador.

O estudo teórico acerca do tema da literatura também nos proporcionou diversos conhecimentos acerca do assunto. Entendemos o significado do termo literatura, perpassando pelos escritos de diferentes autores que abordam a literatura como arte. Percebemos que o assunto literatura infantil avançou desde os debates iniciados nos anos 70, como ela ainda é importante para o desenvolvimento da mente da criança.

Chegamos, então, a pontos relevantes, como por exemplo, o fato de a escola proporcionar atividades com a literatura infantil por meio de fichas de leituras, perguntas, treinamentos ou alguma outra atividade sobre, deixando de lado o leque de possibilidades que a literatura infantil proporciona. Tendo em vista que a alfabetização já está deixando de ser vista como mera aquisição da leitura e escrita, ela pode ser considerada como uma possibilidade de inserção em um mundo de novas culturas, mas para que isso seja real é preciso de um planejamento do professor para com as crianças e a literatura.

Partindo para a terceira e última parte da pesquisa bibliográfica, temos a formação de professores, com foco na inicial e na continuada, pois os professores precisam sim, estar em plena atualização constante. Infelizmente vivemos em um país em que a formação inicial de professores, por muitas vezes, não é valorizada e vista com a relevância que a mesma tem. Ambas as formações, tanto a inicial quanto a continuada, são importantíssimas. A formação inicial caracteriza-se na constituição do ser professor de cada indivíduo, construindo sua identidade docente. A formação de professores é inacabada e ininterrupta, visto que o professor nunca estará pronto para todo tipo de situação que possa vir a ocorrer no seu cotidiano, mesmo por longos anos dentro das academias ou das salas de aula, nenhum profissional estará apto a tudo, pois as dificuldades vão surgindo ao longo do trajeto, isso levar o professor a refletir acerca de suas necessidades de profissão e a busca por aperfeiçoamento, pesquisando, lendo e estudando e principalmente refletindo sobre a práxis.

O aprofundamento nesses três pilares da pesquisa foi um estudo necessário para a realização da pesquisa em campo junto às professoras alfabetizadoras. Com isso, alcançamos mais um objetivo do trabalho, o qual diz respeito a revisar a literatura de estudiosos referente

a alfabetização, literatura infantil e a formação de professores. Assim, partimos a uma reflexão sobre a coleta de dados junto a roda de conversa.

Como terceiro objetivo, temos: “Realizar uma roda de conversa com professoras alfabetizadoras da rede municipal de Getúlio Vargas, identificando seus anseios, carências, práticas e propostas com a literatura infantil em sala de aula de alfabetização”; este foi mais um objetivo alcançado. Com algumas dificuldades ao meio do percurso para a realização da roda de conversa, como o anseio por resposta da Plataforma Brasil e a angústia diante do número de participantes que revelaram interesse em participar da mesma, consegui concretizar o momento de discussão com êxito. Foi possível perceber, a partir das falas, que as carências e anseios das professoras alfabetizadoras giram em dois eixos: um sobre a dificuldade de acesso ao acervo literário, como a precariedade e o difícil acesso; e o outro em relação com a dúvida de estar fazendo o uso adequado da literatura infantil em suas turmas de alfabetização. Considerando as práticas e propostas, percebemos que ambas as participantes da roda de conversa têm incluído em seu planejamento e no seu cotidiano diferentes gêneros da literatura, que essas práticas são além do preenchimento massivo de atividades monótonas.

A reflexão diante da práxis está presente na prática diária das professoras, posto que as mesmas procuram perceber as necessidades apresentadas pelas crianças, realizando um trabalho interdisciplinar em suas turmas de alfabetização, o que leva as crianças a reflexões sem o comparativo ou distinção. Por meio da realização da roda de conversa, encontramos dois grandes temas de debate e relevância, os quais formaram os metatextos

O primeiro grande tema foi o planejamento incluindo a literatura infantil no processo de alfabetização das turmas, sendo que ambas demonstraram preocupação em fazer um planejamento de qualidade e aproveitar esse momento para efetivamente planejar. As professoras têm a percepção de que os planejamentos são flexíveis e adaptáveis conforme as necessidades e desafios do cotidiano, sempre pensando em todas crianças e suas diferenças no processo. O segundo tema girou em torno da formação inicial e continuada de ambas. A formação inicial das participantes ocorreu na mesma instituição de ensino superior, e as queixas de falhas na formação foram várias, e em relação à abordagem da literatura infantil no processo de alfabetização, e ela foi inexistente; a prática das professoras em sala de aula, portanto, vem da visão crítica delas mesmas para esse trabalho. A formação continuada voltada a esse tema já abre algumas portas, e ambas buscam estudar a alfabetização e/ou o seu processo com base nas demandas que surgiram em sua caminhada. O município tem um grupo de estudos voltado ao processo de alfabetização, do qual ambas participam, acreditando

ser de fundamental relevância na profissão e na constituição do ser docente. E assim, concluímos a análise dos dados da roda de conversa.

Ao ouvirmos o relato das professoras que participaram da roda de conversa, percebemos o encantamento dessas pelo cotidiano do alfabetizar. Sempre que alguma participante relatava algo sobre sua experiência, a outra se manifestava com suspiros e completava com comentários do tipo: “eu amo isso”, “Eu me encanto com isso também!”. Foi perceptível como estavam felizes pelo processo que estavam passando ali com as crianças, e como as pequenas coisas lhes realizavam. Ambas as professoras ainda estão formulando a sua identidade como docentes alfabetizadoras por atuarem há pouco tempo na alfabetização, prova disso é que demonstram buscar, estudar, conhecer e desenvolver seu trabalho da melhor maneira que puderem a partir de todas as necessidades que surgem no dia a dia.

Então, constatamos que as professoras alfabetizadoras incluem sim a literatura infantil em suas turmas de alfabetização quase que diariamente. Incluem a literatura em seu planejamento e não a usam apenas como reprodução para atividades; inserem a literatura em outras matérias, não apenas no português. As professoras procuram trazer para suas salas cordéis, poemas, músicas, sempre na tentativa de ampliar o repertório de apresentação da literatura além do livro. Os livros de literatura infantil estão sempre ao alcance das crianças para que tenham um contato diário com eles, nem que seja em momentos livres.

Para que seja possível respondermos o quarto e último objetivo, que é “compreender como a Literatura Infantil está presente nas salas de aula de alfabetização de 1º e 2º anos”, podemos relatar que a literatura está no cotidiano das turmas, de diferentes maneiras e momentos, sendo incluída pelas professoras em seus planejamentos, os quais buscam pensar e organizar o momento.

Chegamos, então, ao final da história dessa investigação, que não se encerra aqui, é apenas mais um fio do emaranhado de possibilidades possíveis. Podemos afirmar que os objetivos traçados a esta pesquisa foram respondidos consideravelmente, se considerarmos o problema de pesquisa: “Como as professoras da rede municipal de ensino do Município de Getúlio Vargas, atuantes nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental incluem a Literatura Infantil em sala de aula?”. As professoras atuantes na Alfabetização incluem a literatura infantil no seu cotidiano em sala de aula, buscando ter as crianças como protagonistas do seu desenvolvimento, levando em conta seus interesses. Vários gêneros são apresentados e explorados pelas crianças junto às professoras de diferentes maneiras, sendo que esse contato é quase que diário.

Enfim, duas professoras estavam presentes na roda de conversa, mesmo assim, a riqueza de material foi inestimável, essas foram as interlocutoras desta pesquisa. Caso outras estivessem se juntado ao momento, os resultados e as conclusões seriam diferentes, gerando outros caminhos de discussões necessárias. As professoras mostraram como é importante compreender a relevância do planejamento e como estão em busca de melhores meios de formação constante, por conta própria ou por meio das oferecidas pelo município. A presença da literatura infantil na alfabetização é possível e necessária, mas não apenas como mera reprodução de atividades. Afinal, a constante reflexão da práxis deve ser permanente.

Antes de dar por finalizada as reflexões em relação à literatura infantil na alfabetização de crianças de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, gostaria de destacar, como pesquisadora, cientista e mulher, a relevância das mulheres para a constituição dessa Dissertação. Primeiramente as professoras participantes da roda de conversa, também a exorbitante quantidade de mulheres na docência em nosso país, que alcança uma porcentagem de mais de 75% dos docentes em todo território brasileiro, o número de professoras nos Anos Iniciais em relação a professores do sexo masculino, que é de mais de 80 % constituído pelo sexo feminino. Em relação a escritores sobre a temática da literatura infantil, as quais fiz questão de apresentar seus nomes, mostrando-as como as mulheres se destacam e são a maior fonte de escritos diante da temática, e por último e não menos importante, as mulheres que são a maioria dentro das universidades, principalmente nas licenciaturas e especialmente na Pedagogia, e em relação às pesquisas científicas realizadas sobre a educação, de maneira geral, as mulheres vem crescendo e ganhando espaço nas grande produções científicas. Chegamos ao fim dessas histórias, tendo as mulheres como protagonistas dessa trajetória, que propiciaram e constituíram esta pesquisa, meu agradecimento a todas!

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipicene, 1997.
- ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente**. Campinas: Papirus. 1. ed. 2005.
- AFONSO, Maria Aparecida Valentim. **Programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) na Paraíba: teoria, prática e reflexão em relatos de professores**. 2018. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Linguística Doutorado em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.
- ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas/SP: Papirus, 2016.
- ANTONELLI, Tânia Suely; BRABO, Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula. Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência – teoria e prática: diferentes concepções**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 133 - 152. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339031066_Estagio_e_Docencia_-_Teoria_e_Pratica_Diferentes_Concepcoes . Acesso em: 22 maio 2023.
- ARAÚJO, M. P. M.; BRAVO, D. O. M.; RODRIGUES, G. A. S. **A contação de história como estratégia pedagógica: contribuição para a aprendizagem e desenvolvimento no ensino fundamental**. Revista Científica da Faculdade Cenecista de Vila Velha, n. 12, p. 73-86, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643/4891>. Acesso em: 10 nov 2022.
- ARAÚJO, Flávia Silva. **A formação de uma comunidade leitora em uma escola pública de Uberaba-MG**. 2019. 114f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG .
- BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, Karen. **Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984. Tradução de: José Luiz Caon.
- BOGDAN, Robert C; BIKLER, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.
- BONA, Elisa Maria Dalla; FONSECA, Jair Tadeu da. **Análise de obras da literatura infantil como estratégia de formação do pedagogo/professor: saber ler, saber escolher**. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/JprRWdXCXQC6LMxf6cJhGhr/> . Acesso em: 24 nov 2022.
- BORDINI, Maria da Glória. AGUIAR, Vera Teixeira de. **A formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Acervos Complementares: Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento.** Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.393/96.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2020.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). MEC: Brasília - DF, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental . Acesso em: abr 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

BRASIL. **Referencial de Formação de Professores.** Brasília: MEC, 2002.

CADEMARTORI, Lúgia. **O que é literatura infantil.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CEALE. **Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.** Minas Gerais: Minas Gerais, 2012.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização sem o ba, bé, bi, bó, bu.** São Paulo: Scipione, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COUTINHO, T. **Letramento literário e educação estética na formação do leitor.** 2022. 96 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior, Anápolis, GO, 2022.

CUNHA. Maria Antonieta. **A literatura infantil: teoria e prática.** São Paulo: Ática, 2001.

DALCIN, Andrea Rodrigues. **Práticas de leitura do livro ilustrado nos anos iniciais do ensino fundamental.** Campinas, SP: 2018. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

ESPINDOLA, Neila Monteiro. **O encontro como espaço tempo de formação: professoras encontram-se e fazem o PNAIC da Região Serrana do Rio de Janeiro.** 2018. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

FARIAS, I. M. S. et. al. Didática e docência: aprendendo a profissão. In. FARIAS, I. M. S. **O planejamento da prática docente.** Fortaleza: Liber livro, 2011.

FANT, Carla Cristiane Saldanha. **Passos à formação do leitor literário na escola: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I.** 2021. 201 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR.

FIGUEIREDO, Allan Diêgo Rodrigues; SILVA, André Gustavo Ferreira da. **Reflexões em torno dos círculos de cultura na perspectiva freiriana**: um espaço-tempo de comunicar-formar sujeitos sociais. *comunicação & educação*. número 2. jul/dez 2021. 165 - 178.

FREIRE, Paulo. **Educação como à prática da liberdade**. Paz e terra: Rio de Janeiro, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: Leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. *Análise Textual Discursiva*. In: GALIAZZI, Maria do Carmo. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. ed. 3. UNIJUI: Ijuí, 2020.

GETÚLIO VARGAS. Prefeitura Municipal de Getúlio Vargas. Disponível em: <http://www.pmgv.rs.gov.br/site/#> . Acesso em: 06 jun 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, Daniela de Carvalho Pena. **Alfabetização e literatura na sala de aula**: um estudo sobre práticas de uma professora com crianças de 6 anos. 159 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

GROSSI, Maria Elisa de Araújo, 1968 - **A literatura infantil pelo olhar da criança**. Maria Elisa de Araújo Grossi. - Belo Horizonte, 2018.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: História e Histórias. 6º Ed. São Paulo: Ática, 2004.

LAJOLO, Marisa. Texto não é “pretexto”. In: JOBIM, José Luis. **A literatura no Ensino Médio**: um modo de ver e usar. Porto Alegre: Mercados Abertos, 1982

LACERDA, Maykon Albuquerque. O diário de bordo na formação docente: um instrumento de reflexão diária, sobre a identidade do professor de História. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 24, 29 de junho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/24/o-diario-de-bordo-naformacao-docente-um-instrumento-de-reflexao-diaria-sobre-a-identidade-do-professor-de-historia>. Acesso em: 07 nov 2022.

LEAL, Ynakam Luis de Vasconcelos; SILVA, Severino Bezerra da; AZEVÊDO, Ciro Linhares de. **Círculo de cultura freireano**: instrumento metodológico para o ensino profissional. *Rev. Ed. Popular, Uberlândia*, v. 20, n. 3, p. 326-343, set.-dez. 2021.

LOSS, Adriana Salete; SARTORI, Jerônimo; PIEROZAN, Sandra Simone Hopner. Estágio Supervisionado em Pedagogia: Concepções e práticas. In: LOSS, Adriana Salete. **Repensar a prática de ensino** - na perspectiva da metodologia de histórias de vida ou de pesquisa-formação. LOSS, Adriana Salete. 1ª. ed. Curitiba: Apprips, 2015. p. 19- 28.

LOSS, Adriana Salete. Formação de professores: pesquisas e reflexões pertinentes. In: LOSS, Adriana Salete. **A formação de professores: questões e desafios**. Curitiba: CRV, 2018. p. 15 - 32.

LOSS, Adriana Salete. Formação de professores: pesquisas e reflexões pertinentes. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; FERREIRA, Jacques de Lima. **Formação e desenvolvimento profissional docente no paradigma da complexibilidade**. Curitiba: CRV, 2018. p. 33- 56.

LOSS, Adriana Salete. Formação de professores: pesquisas e reflexões pertinentes. In: ENS, Romilda Teodora; NAGEL, Jaqueline Salanek de Oliveira; BUENO, Edina Dayane de Lara. **Formação continuada de professores: políticas docentes e o plano Nacional, Estadual (PR) e municipal de Educação (Curitiba)**. Curitiba: CRV, 2018. p. 144 - 166.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUCCI, Fernanda. **Práticas de leitura no ciclo de alfabetização: o estudo de caso sobre a leitura deleite em uma escola pública de território socialmente vulnerável** / Fernanda Marcucci. Guarulhos, 2019. 0 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009. Disponível em: <https://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2015/03/MINAYO-M.-Cec%C3%ADlia-org.-Pesquisa-social-teoriam%C3%A9todo-e-criatividade.pdf>. Acesso em: 19 out 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria Do Campo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev. e amp. Ijuí: E. Unijuí, 2016.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado de Conhecimento e questões do campo científico**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/UFFS/Downloads/Estado_de_conhecimento_e_questoes_do_campo_cientif.pdf. Acesso em: 20 out 2022.

MOROSINI, Marília; KOHLS - SANTOS, Pricila; BITTENCOURT; Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019, 175 p. ISBN: 978-85-95463-39-4. Disponível em: <https://doi.org/10.7475/9788595463394>. Acesso em: 24 jan 2023.

NEGRINI, A. (1998). **Terapias corporais**: a formação pessoal do adulto. Porto Alegre: Edita.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106> . Acesso em: maio 2023.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910> . Acesso em: mar 2022.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf . Acesso em: nov 2022.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa 2002.

PEGORARO, Camile. “**Quando eles fazem perguntas, vem mais coisas na minha cabeça pra perguntar**”: a ideologia presente na literatura infantil e as reflexões com crianças em uma escola da periferia de Porto Alegre. - 2021. 209 f. : il. ; 30 cm. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós - Graduação em Educação, 2021.

PÉREZ-GÓNEZ, A. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e a sua formação** (2a ed.). Lisboa: Dom Quixote, pp. 93-114.

PINHEIRO, Ana Paula. **Ensino Médio - Curso Normal**: Desafios e Perspectivas Do Estágio Curricular para Formação Docente. UFFS: PPGPE, 2019 (Dissertação). Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/3858/1/PINHEIRO.pdf> . Acesso em: maio 2024.

POPPOVICH, Ana Maria. **Alfabetização**: um problema interdisciplinar. Cad. Pesq., São Paulo: 1982. p. 71 - 86. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1579/1570> . Acesso em: 23 maio 2023.

PRIORI, Del Mary. História das mulheres no Brasil. In: LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. 7. ed. – São Paulo: Contexto, 2004. p. 371 - 403.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; MODESTO, Danyele Cristina Jesuíno; TOMIZAKI, Cléia Rosa. O ensino de literatura infantil na formação inicial do professor. **Revista Exitus Santarém**, PA. Vol. 6. Nº 2. p. 68 – 87. Jul./Dez.2016. ISSN: 2237-9460. Disponível em: <file:///C:/Users/UFFS/Downloads/Dialnet-ONSINODeLiteraturaInfantilNaFormacaoInicialProf-6078605.pdf> . Acesso em: 22 nov 2022.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Humanas**. 4. ed. Lisboa: Gradiva, 2005.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. **O ensino de literatura no curso de pedagogia: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo.** 2018. 246f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SARTORI, J.; PEREIRA, T. I. (orgs.). A construção da pesquisa no mestrado profissional em educação. In: SARTORI, J.; PEREIRA, T. I. **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação.** Porto Alegre: Cirkula, 2019. 17-34.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL. Avaliação de políticas de ciência, tecnologia e inovação Diálogo entre experiências internacionais e brasileiras. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos: Brasília, 2008. SCHWARTZMAN, Simon. **Pesquisa universitária e inovação no Brasil.** Disponível em: http://docs.politicascsti.net/documents/Brasil/CGEE_BR_2008.pdf#page=20 . Acesso em 03 jun 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007. ed. 23.

SIELO. **Scientific Electronic Library Online.** Disponível em: <https://www.scielo.br/> . Acesso em: 22 out 2022.

SILVA, Maristela Francelino da. **O imaginário e o simbólico na formação do leitor: uma análise de A bolsa amarela, de Lygia Bojunga, e Ana Z., aonde vai você?, de Marina Colasanti / Maristela Francelino da Silda.** -- 2020. 89 f.; Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escolas de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2020.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escreve.** 1. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **As múltiplas facetas da Alfabetização.** São Paulo: Cad. Pesq., 1985. p. 19 - 24. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/640.pdf> . Acesso em: 2 jun 2024.

SOUZA, Fabrícia Fátima de. **Um estudo dos livros literários inseridos no livro didático do terceiro ano do ensino fundamental.** Belo Horizonte, 2019. 127 f. : enc, il. Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon . Literatura infantil: a palavra e a imagem se entrelaçando na história. **LTP** [on-line]. 2011, vol.29, n.56, p.36-43.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. ed. 2.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo.** São Paulo: Libertad, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Sobre o Planejamento Escolar**: Momentos Iniciais, Projeto de EnsinoAprendizagem e Trabalho por Projetos. In: Gestão da Sala de Aula. São Paulo: Libertad, 2019

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. São Paulo: Papirus, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de Didática**. 5 ed. Campinas/SP: Papirus, 2012.

VEIGA, Ilma Alencastro; SILVA, Edileuza (Orgs.). **A Escola mudou, que mude a formação de professores!** 3 ed. Campinas/SP: Papirus, 2012.

WENDT, Regina Kramer. **A importância da Contação de estórias na alfabetização**. Porto Alegre, 2011.

ZILBERMAN, R. (Org.). **A leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

APÊNDICES

Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE GETÚLIO VARGAS / RS

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: A Literatura Infantil na alfabetização de crianças de 1º e 2º anos da rede municipal de Getúlio Vargas / RS, desenvolvida por Aline Pelissari Kravos, discente do Mestrado, do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação da Professora Dra. Marilane Maria Wolff Paim.

O objetivo central do estudo é: Compreender como professores da rede municipal do Município de Getúlio Vargas atuantes nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental trabalham a literatura infantil em sala de aula de alfabetização. O convite à sua participação para uma roda de conversa se deve à sua atuação em sala de aula de 1º e 2º anos da rede municipal de ensino do município de Getúlio Vargas. Por este motivo, a sua participação se torna fundamental para a conclusão desta pesquisa. O momento será realizado em momento único, com todas as professoras atuantes nos 1º e 2º anos no Ensino Fundamental da rede Municipal de ensino

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo quando desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua identificação na escrita ao longo do trabalho será de forma indireta, utilizando-se letras como identificação, para que não ocorra riscos de sua identidade ser identificada por terceiros. Caso deseje que seu nome conste no trabalho final, isso será respeitado.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação Não autorizo gravação

A roda de conversa será transcrita utilizando a plataforma online Reshape e armazenadas no computador pessoal da pesquisadora, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo digital, por um período de cinco anos, os arquivos serão destruídos ao término deste tempo. O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de auxiliar na compreensão de como professores usam a literatura infantil na alfabetização das crianças, refletir sobre a formação continuada dos professores em relação à literatura infantil e alfabetização, observar os relatos das participantes e o que os documentos oficiais abordam sobre o assunto, possibilitar uma reflexão de novas maneiras utilizar a literatura infantil na alfabetização. Ter a oportunidade de refletir e discutir a práxis em sala de aula, tendo a oportunidade de auxiliar ainda na produção acadêmica para futuros estudos em relação a alfabetização, literatura infantil e a formação continuada dos professores em relação a estas. Com a realização da pesquisa, e com a reflexão da práxis, será revertido a comunidade uma maneira mais adequada de usufruir das literatura infantil em salas de aula de alfabetização, permitindo uma formação continuada de qualidade a estes profissionais, que consequentemente mediarão conhecimentos de maior qualidade as crianças, desenvolvendo uma educação com mais qualidade.

A participação na pesquisa poderá causar risco como o vazamento dos nomes da roda de conversa, exposição das gravações das falas, exposição de dados privados das participantes e escolas. Para a prevenção desses possíveis riscos citados, serão tomadas algumas medidas importantes. Também, os nomes das participantes não serão inseridos. Ao invés disso, serão denominadas letras, A, B, C, D, E, F e G, uma para cada professora. Para que não ocorra o vazamento das falas, as mesmas serão excluídas após a realização das transcrições. Os dados fornecidos pelas participantes serão de análise apenas da acadêmica e sua orientadora, garantindo que outras pessoas não tenham acesso aos mesmos. O mesmo ocorrerá com os nomes das escolas em que atuam, todas serão apresentadas com nomes fictícios para minimizar ainda mais os riscos. Caso por alguma eventualidade ocorra vazamento de dados

confidenciais, as instituições participantes serão imediatamente comunicadas sobre os devidos fatos, na tentativa de minimizar os danos ocasionados pelo vazamento de informações.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais. Ainda, a devolutiva para as participantes se dará com uma cópia física do trabalho final, e para a Prefeitura Municipal através do documento orientador e com uma conversa sobre os anseios encontrados, com a secretária de educação.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

CAAE: 77328124.7.0000.5564

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFS:

Data de Aprovação:

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável: Aline Pelissari Kravos

Tel: (54) 99660-0352 e-mail: alinepkravos10@hotmail.com

Endereço para correspondência: Rua Dorvalino Rigo - 1329 - Getúlio Vargas / Rio Grande do Sul, Bairro Santa Catarina, CEP 99900-000. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFS: Tel e Fax - (054) 49-2049-3745 E-Mail: cep.ufs@ufs.edu.br

http://www.ufs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____