

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Jane Prado de Oliveira

**A LITERATURA INFANTIL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: uma
análise de práticas pedagógicas a partir da pesquisa-formação**

Taubaté – SP

2024

Jane Prado de Oliveira

**A LITERATURA INFANTIL NA PRIMEIRA
INFÂNCIA: uma análise de práticas pedagógicas a
partir da pesquisa formação**

Dissertação apresentada à banca da Universidade de Taubaté para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação de Professores para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil.

Taubaté – SP

2024

Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU

O48l Oliveira, Jane Prado de
A literatura infantil na primeira infância : uma análise de práticas pedagógicas a partir da pesquisa-formação / Jane Prado de Oliveira. -- 2024.
174 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2024.
Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Educação infantil. 2. Educação de zero a três anos. 3. Literatura infantil. 4. Professores – Formação. 5. Pesquisa-formação. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

JANE PRADO DE OLIVEIRA
A LITERATURA INFANTIL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: uma análise de práticas pedagógicas a partir da pesquisa-formação

Dissertação apresentada à banca da Universidade de Taubaté para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação de Professores para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Universidade de Taubaté - UNITAU

Assinatura _____

Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza

Universidade de São Paulo - USP

Assinatura _____

Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves

Universidade de Taubaté - UNITAU

Assinatura _____

Dedico este trabalho às crianças que passaram pela minha história, deixando capítulos especiais de descobertas e encantamentos próprios de quem habita e desbrava o território mágico da infância. Nas suas diversas linguagens, a criança compõe a poesia inestimável da pureza.

AGRADECIMENTOS

A vida é o palco para uma história original e inspirada por um grande Autor. Deus é o Autor da minha vida e me inspira, dia a dia, a compor a minha história com o que há de melhor. Eu não poderia iniciar esta sessão sem render a Ele todo o meu agradecimento por ter me dado esta vida e estar comigo de uma maneira tão íntima e pessoal. Acredito que, sem Ele, certamente, este trabalho não existiria, pois aqui eu não estaria.

Aos meus pais, os meus agradecimentos também vão com todo reconhecimento da luta que travaram ao longo da vida para o meu sustento, minha educação e a garantia dos meus estudos. Se hoje me sinto motivada a continuar estudando, certamente, lá atrás, houve incentivos com palavras de apoio e carinho que me motivaram a estudar e ser protagonista da minha história.

Ao meu marido, meu “príncipe encantado”, a quem meu coração pulsa apaixonadamente há mais de vinte anos, meu agradecimento por, cotidianamente, estar comigo, seja nos capítulos bons ou ruins. Na minha história, eu abro os parênteses quando falo “nossa história” e tenho por ela uma admiração profunda, pelo amor e companheirismo que a compõem. Nesta etapa em que me dediquei ao mestrado, meu marido foi um apoio essencial desde que tomei a decisão, sempre me encorajando e incentivando, além de ser um suporte emocional para que eu não esbarrasse nos desafios.

Às professoras que participaram da pesquisa, meu agradecimento por terem me acompanhado durante esta etapa e o meu profundo respeito ao trabalho que realizam com as crianças. Com elas, pude me sentir acolhida e inspirada a buscar conhecimentos e elementos que denotassem a relevância docente nas suas práticas com os bebês e as crianças pequenas. Ao me acolherem em seu “castelo”, pude ver quantas riquezas adentram o seu interior. Vejo nestas, aquelas guerreiras que enfrentam desafios para, enfim, atingir o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade para as crianças.

Meus agradecimentos também vão, de modo especial, à equipe gestora da creche onde realizei a pesquisa e à equipe da Secretaria Municipal de Educação. O apoio, sempre presente, direcionado a mim e à pesquisa foi fundamental em diversas etapas da pesquisa. A docência também brilha aos olhos dessas pessoas que, com suas funções de liderança, procuram apoiar o professor em suas diferentes demandas.

Agradeço aos professores da UNITAU que ministraram as disciplinas do Mestrado, mostrando-me novas perspectivas e conhecimentos acerca da educação. Cada um, com seu jeitinho especial, semeou ideias e experiências poderosas para a minha formação profissional e história de vida.

Agradeço ao Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves que, como um sábio, conduziu-me de maneira muito tranquila, respeitosa e eficiente em diversas etapas do mestrado, inclusive nos Seminários, Qualificação e Defesa. Foi maravilhoso trocar tantas ideias sobre a Educação Infantil com um professor que, notoriamente, tem tanto apreço por esta etapa tão especial da educação!

Agradeço à Prof. Dra. Mônica Appezzato Pinazza que, gentilmente, aceitou participar das Bancas Examinadoras de Qualificação e Defesa. Na sua sapiência notável em relação à Educação Infantil, certamente foi uma grande referência para acrescentar conhecimentos importantes para a pesquisa. Além disso, suas orientações e sugestões contribuíram significativamente para a finalização deste trabalho.

Por fim, de maneira muito carinhosa e especial, agradeço à Prof. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, minha orientadora. Seguramente, esta professora, tão companheira e tão sábia, foi a minha “fada-madrinha” ao longo de todo o percurso da pesquisa. Houve um momento em que as névoas (de capítulos adjacentes da vida) tornaram este caminho nebuloso, fazendo-me pausar por alguns instantes para ir em busca de mim mesma. Sim, às vezes nos perdemos dentro de nossa história e de nossa essência, surgindo uma enxurrada de pensamentos e questionamentos. Contudo, foi nesta fase que, com muita empatia e respeito, esta competente professora me acolheu e me conduziu. Quantas conversas encorajadoras... Quantas devolutivas cheias de profissionalismo... Quanta humanidade! Minha fada-madrinha, obrigada por me ajudar a realizar este grande sonho do Mestrado!

“Quem sentirá a Vida
destas páginas...
Gerações que hão de vir
de gerações que vão nascer.”
(Cora Coralina)

RESUMO

Inserir a criança no mundo literário é dar-lhe a oportunidade de desenvolver-se em inúmeros aspectos, como a linguagem e a imaginação. Esta inserção pode ocorrer desde muito cedo, e a creche mostra-se como um espaço privilegiado por meio de um trabalho pedagógico consciente e bem planejado. Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre a importância da atuação docente no processo de mediação das experiências literárias com crianças de zero a três anos. O problema apresentado é: quais são os saberes e as práticas dos professores da primeira infância ao utilizarem a literatura infantil na formação leitora das crianças? A pesquisa é de natureza qualitativa e teve como participantes nove professoras de crianças de zero a três anos de uma unidade de Educação Infantil de período integral, localizada em uma cidade do interior paulista. Para a pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos: um questionário *on-line*, gravações e transcrições de áudios dos encontros, produções escritas individuais e coletivas pelos professores e o diário reflexivo da pesquisadora. Foram realizados sete encontros de pesquisa-formação com as nove professoras, tendo em vista seu caráter colaborativo e reflexivo, bem como as necessidades formativas apresentadas pelas professoras. Ao final desses encontros, houve uma entrevista semiestruturada realizada individualmente com as participantes. A partir da coleta dessas informações, prosseguiu-se com a análise de prosa. Os resultados indicam elementos significativos da prática pedagógica para o estreitamento da tríade professor-criança-livro, apontamentos das professoras sobre os desafios encontrados no cotidiano da creche, os processos de pesquisa-formação realizados com o grupo e, por fim, a exposição de trechos do diário reflexivo da pesquisadora com registros de suas percepções e reflexões diante das experiências de pesquisa e formação com as professoras.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Educação de zero a três anos. Literatura infantil. Formação continuada de professores. Pesquisa-formação.

ABSTRACT

To introduce children to the literary world is to give them the opportunity to develop themselves in numerous aspects, such as language and imagination. This integration can happen from a very young age, and the daycare center proves to be a privileged space through conscious and well-planned pedagogical work. This research aims to reflect on the importance of teacher involvement in the mediation process of literary experiences with children aged zero to three years old. The problem being addressed is: what knowledge and practices do early childhood teachers possess when using children's literature to promote reading skills? The research utilizes a qualitative method and involves nine teachers of children aged zero to three years old from a full-time educational institution located in the countryside of São Paulo state. For this research, seven research-formation meetings were conducted to promote collaboration and reflection, taking into account the teachers' formative needs. At the end of these meetings, individual semi-structured interviews were conducted with the participants. The research instruments used included an online questionnaire, recordings and audio transcriptions of the meetings, individual and collective written productions, and the researcher's reflective diary. Based on the information gathered, André's (1983) prose analysis method was followed. The results indicate significant elements of pedagogical practice in relation to the teacher-child-book dynamic, teachers' observations about the daily challenges in the daycare center, the processes of formation-research conducted with the group, and finally, the presentation of selected excerpts from the researcher's reflective diary, which includes her perceptions and reflections on the research experiences and teacher training.

KEYWORDS: Early childhood education. Education from zero to three years. Children's literature. Teacher Training. Research-development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Planejamento coletivo preenchido	111
Imagem 2 – Dimensões dos gestos embrionários do ato de ler	112
Imagem 3 – Charge de Francesco Tonucci	120

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Descritores da pesquisa correlata	27
Quadro II – Tempo de atuação e formação das participantes	72
Quadro III – Tópicos e temas da análise de prosa	81
Quadro IV – Demonstração da caracterização e transversalidade dos dados	82
Quadro V – Avaliações do quarto encontro	135
Quadro VI – Avaliações do quinto encontro	136
Quadro VII – Avaliações do sétimo encontro	137

LISTA DE SIGLAS

ADI	–	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CEP-UNITAU	–	Comitê de Ética em Pesquisa na Unitau
DCNEI	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EMEIPI	–	Escola Municipal de Educação Infantil de Período Integral
FUNDEB	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HTC	–	Horário de Trabalho Coletivo
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNBE	–	Plano Nacional Biblioteca na Escola
RCNEI	–	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNITAU	–	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

MEMORIAL	16
1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Objetivos	24
1.1.1 Objetivo Geral	25
1.1.2 Objetivos Específicos	25
1.2 Organização do Trabalho	25
2 REVISÃO DE LITERATURA	27
2.1 Panorama de pesquisas correlatas	27
2.2 A Educação Infantil no Brasil: alguns estudos pertinentes ao cenário	33
2.3 Saberes e fazeres docentes	36
2.3.1 Considerações importantes acerca da formação inicial do professor de Educação Infantil	40
2.3.2 A formação continuada: um caminho a ser percorrido	43
2.4 Livros e literatura desde a aurora da vida	46
2.4.1 Alguns apontamentos com base em documentos oficiais brasileiros	47
2.4.2 Sentidos e significados	53
2.4.3 Literatura infantil: entre o imaginário e o real, o afeto e o lúdico	56
2.4.4 Essências poéticas e narrativas na arte literária: o entrosamento com as palavras	61
2.4.5 A relação da criança com o livro	62
2.4.6 O professor como mediador de leituras e contador de histórias	64
3 METODOLOGIA	69
3.1 Participantes	70
3.2 Instrumentos de pesquisa	73
3.3 Procedimentos para a produção de dados	75
3.4 Procedimentos para análise da produção de dados	80
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	86

4.1 A tríade “professor-criança-livro” na perspectiva docente: um resgate de preciosos tesouros	87
4.1.1 A memória de uma história	87
4.1.2 Os saberes docentes: concepções sobre a literatura infantil	93
4.1.3 A escolha dos livros	96
4.1.4 Os recursos para a contação de histórias: além (mas não fora) dos livros	101
4.1.5 Mediação de leitura: uma relação de estreitamentos	105
4.1.6 Algumas considerações importantes sobre o planejamento	109
4.1.7 E as crianças? Os benefícios e os progressos com a inserção literária sob a perspectiva avaliativa das suas professoras	114
4.2 Os desafios de um percurso: entre apontamentos e desabafos	117
4.2.1 Sobre a quantidade de crianças	118
4.2.2 Sobre a equipe de apoio	121
4.2.3 Sobre a família da criança	125
4.3 A pesquisa-formação e as vozes docentes (tão necessárias) que ecoam na creche	127
4.3.1 O início: as necessidades formativas apontadas	128
4.3.2 O meio: as trocas entre os pares	129
4.3.3 As avaliações das professoras ao longo do processo: do começo ao fim	132
4.4 Diário reflexivo: algumas impressões e perspectivas da pesquisadora-formadora	140
4.4.1 O primeiro encontro: o convite e os receios	141
4.4.2 O segundo encontro: conectando histórias e memórias	142
4.4.3 O terceiro encontro: sobre a partilha e o silêncio	143
4.4.4 O quarto encontro: literatura, afetividade e aproximações	144
4.4.5 O quinto encontro: o cansaço de uma longa jornada	145
4.4.6 O sexto encontro: o mediador de leitura	146
4.4.7 O sétimo encontro: o valor de um professor de creche	147
4.4.8 A entrevista individual: quando a transformação se torna mais evidente	148
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	154

APÊNDICE A – Questionário para os professores	162
APÊNDICE B – Pauta e avaliação do primeiro encontro de pesquisa-formação	163
APÊNDICE C – Pauta do segundo encontro de pesquisa-formação	164
APÊNDICE D – Pauta e avaliação do terceiro encontro de pesquisa-formação	165
APÊNDICE E – Pauta e avaliação do quarto encontro de pesquisa-formação	166
APÊNDICE F – Pauta do quinto encontro de pesquisa-formação	167
APÊNDICE G – Pauta do sexto encontro de pesquisa-formação	168
APÊNDICE H – Pauta do sétimo encontro de pesquisa-formação	169
APÊNDICE I – Roteiro da entrevista semiestruturada	170
APÊNDICE J – Imagens do grupo no WhatsApp e do Padlet	171
APÊNDICE K – Capa do Produto Técnico (E-book)	172
ANEXO A – TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	173
ANEXO B – Consentimento pós-informação	174

MEMORIAL

Falar da minha infância é algo que mexe demais comigo... Tenho muitas lembranças e, embora sinta um certo receio de “fantasiar” alguma parte (tendo em vista que a memória já não é mais a mesma, pois o tempo inevitavelmente apaga alguns detalhes), pretendo aqui me esforçar para relatá-las com aquilo que, no momento, sou e sinto.

Nasci na capital de São Paulo em 1983. Sou a caçula de três filhos, sendo a única menina. Meus pais, de origem humilde, foram muito jovens para a grande metrópole, São Paulo. Uma caçara e um nordestino, de origens diferentes e sonhos em comum: melhores condições de vida. Uma história parecida com a de muitos brasileiros.

Em São Paulo, moramos até os meus sete anos e é de lá que guardo as melhores lembranças da infância, pois meus parentes viviam próximos de nós, dando lugar às brincadeiras com os primos e ao estreitamento de vínculos afetivos com a família. Dessas minhas primeiras lembranças, há uma em especial: a leitura de gibis. Este entretenimento era algo corriqueiro entre meu pai, irmãos e alguns primos. A curiosidade e a motivação para decifrar as letras que compunham aquelas histórias tornaram-se, para mim, um caminho em busca da leitura e da escrita.

Tendo a leitura e a escrita como meu “objeto” de desejo aos quatro anos, lembro-me de minha mãe me dando um caderno e escrevendo palavras para que eu pudesse copiá-las. Neste caderno, aprendi a escrever meu primeiro nome e algumas palavras que tinham significado para mim, pois ali minha mãe escrevia tudo o que eu lhe pedia.

Sobre o aprendizado da leitura, Wiezzel e Manzoni (2012, p. 48) apontam seu envolvimento com “as vivências do leitor em formação, visto que suas experiências são acionadas nesse processo para possibilitar as associações entre texto e mundo”. Trazer neste memorial minha vivência familiar em contato com os gibis como fonte de leitura é mostrar uma parte importante de mim que me levava, pouco a pouco, ao interesse em aprender a ler e a escrever a fim de ampliar minhas percepções sobre o que aquele objeto (gibi) possuía e, assim, produzir minhas próprias histórias.

Aos cinco anos, entrei na “tão sonhada escola”. Meu primeiro dia fica até hoje guardado na memória, com detalhes que me fazem perscrutar várias experiências. O “prézinho”, como era chamado na época, era literalmente meu segundo lar. Eu amava tudo o que vivia ali e tinha muito carinho pela minha primeira professora e meus colegas.

Destaco aqui que, enquanto professora de crianças, muitas vezes reflito sobre minhas próprias lembranças da infância. No começo da profissão, por falta de experiência, eu as

utilizava para comparar e orientar a minha prática, elevando a educação que havia recebido e criticando a educação dada às crianças na época, sem muitos critérios e imparcialidade na análise. Eu carregava certas crenças, discutidas por Nóvoa (2022), Shulman (2014) e Tardif (2013), definidas por Marcelo (2009, p. 15) como “premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro”. Com o tempo, comecei a ressignificar essas lembranças e me servi delas para me conectar com as crianças, buscando entender sobre seus sentimentos e suas histórias.

No começo de 1990, minha família e eu nos mudamos para uma cidade do interior de São Paulo e lá iniciei o 1º ano. Meu desejo pela escrita e pela leitura me permitiu aprender a ler e escrever com rapidez, destacando-me como aluna e como alguém que gostava de ajudar seus colegas nas atividades escolares.

Em 1998, iniciei o curso de magistério, no qual tive excelentes professores que me motivaram ainda mais a exercer a profissão no futuro. No entanto, foi durante o estágio que comecei a presenciar muitas situações problemáticas: salas lotadas, várias crianças com dificuldades de aprendizagem e comportamento, professores desmotivados (exceto alguns), falta de parceria com as famílias, gestores pouco acessíveis, entre outras questões. Para uma adolescente de dezesseis anos, tudo aquilo era demais. As decepções me fizeram repensar cada vez mais a minha escolha.

Tardif (2013) fala sobre a degradação profissional dos professores em seu texto “A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás”, mostrando que a profissão se torna menos atraente devido à falta de valorização e aos problemas envolvidos, incluindo a insegurança no emprego.

Devido à falta de oportunidades de trabalho na docência, aos dezenove anos iniciei um curso de graduação em Ciências da Computação. Mesmo em um curso completamente diferente, um professor reconheceu minha habilidade em ensinar. No entanto, por questões financeiras, não consegui continuar com o curso.

Alguns anos mais tarde, participei de diferentes concursos e passei em dois concursos para atuar como professora na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Comecei a trabalhar efetivamente em 2007, em uma pequena cidade vizinha àquela em que eu morava. A escola ficava em um bairro com uma comunidade bastante carente.

No meu primeiro dia como professora, tive a alegria de contar com uma professora e supervisora aposentada que havia ficado até então com a turma como eventual. Ela me acompanhou por alguns dias e me ajudou muito. Através dela, senti-me mais segura para

continuar com a turma. Ela me contou sobre algumas particularidades dos alunos e me deu dicas sobre como continuar o processo de alfabetização das crianças. Ao refletir sobre esses poucos dias que passamos juntas e entender a importância deles para a minha inicialização docente, lembro-me das considerações de Nóvoa (2022) quando ele destaca as residências docentes como fundamentais para a integração na profissão, contando com o apoio de profissionais mais experientes. Hoje, percebo que essa vivência com uma professora experiente nos meus primeiros dias se assemelha a essa realidade.

Entre os variados desafios enfrentados em relação às necessidades dos alunos, acredito que tenho acertado em alguns pontos e errado em outros, mas sempre com o objetivo de acertar e buscar alternativas para ser uma profissional docente mais eficaz. Sempre percebi lacunas no meu processo, mas o desconforto me impulsionava a buscar alternativas, inclusive com meus pares. Em suas considerações sobre o conhecimento docente, Tardif (2013) aponta os saberes experienciais, adquiridos por meio da prática profissional e articulados com outros saberes, como os saberes sociais, disciplinares e curriculares.

Já no meu primeiro ano de docência, passei no vestibular e comecei a cursar Pedagogia pela Ufscar, o que me proporcionou contato com materiais e literatura riquíssimos, motivando-me a adotar uma postura cada vez mais reflexiva diante em relação à prática docente.

Anos mais tarde, passei a trabalhar exclusivamente com a Educação Infantil e comecei a fazer estágio em outra cidade. Durante esse período na faculdade, tive uma experiência excelente com duas professoras: uma professora alfabetizadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e outra que atuava na Educação Infantil em uma creche. Como já era professora, pude trocar muitas ideias, experiências, reflexões e materiais com elas. Esse estágio foi extremamente relevante para minha carreira e aqui destaco que essas professoras haviam participado de um curso oferecido pela faculdade com orientações para receber estagiários. Acredito que essa iniciativa da instituição fez toda a diferença. A importância de a faculdade estabelecer uma ponte com a escola é ressaltada por Nóvoa (2022), que aponta a necessidade de os alunos estarem em contato com a realidade da vida docente.

Atuar como professora na Educação Infantil foi uma verdadeira experiência de aprendizado para mim. Foi ali que resgatei muitos significados adormecidos da educação e ressignifiquei tantos outros. Desde então, comecei a olhar para a infância sob uma perspectiva que me faltava e passei a relacioná-la com várias teorias. Entre altos e baixos, fui exercendo minha profissão e aprendendo com ela. Nesse processo de transformação, fui ganhando mais confiança e desenvolvendo habilidades necessárias para o exercício da docência.

Atualmente, tenho um trabalho nas redes sociais em que disponibilizo materiais e conteúdos relacionados à educação. Neste espaço virtual, encontro a oportunidade de compartilhar anseios, desejos, conhecimentos e viabilizar trocas de ideias. Muitos materiais têm sido compartilhados e até mesmo difundidos em outros países, o que me traz uma responsabilidade cada vez maior.

E foi assim que cheguei até aqui, no Mestrado Profissional em Educação, um sonho antigo que se realizou no momento certo. Através desse curso, tenho tido a oportunidade de participar de diversos encontros, algumas vezes com excelentes professores, outras vezes comigo mesma em diferentes versões, mas com o mesmo propósito: a busca por mais qualidade na Educação.

1 INTRODUÇÃO

Realizar uma pesquisa voltada ao trabalho docente com crianças de zero a três anos é uma das minhas inspirações e aspirações como professora que trabalha com crianças desta faixa etária há muitos anos. Eu me inspiro neste trabalho repleto de tantas demandas, tão importante para o desenvolvimento integral das crianças, e aspiro por uma maior visibilidade desse profissional, principalmente em suas ações e formações.

Ao trazer uma parte de um cotidiano que permeia a Educação Infantil, concebendo a literatura infantil como uma ferramenta pedagógica potente, ecoam em mim as lembranças de quando eu era criança, mergulhava em histórias infantis, desfrutava do prazer de aprender a ler... E anos mais tarde me tornei professora. A professora que escolhia os livros, contava as histórias, refletia sobre as intervenções, observava o comportamento das crianças ao terem contato com os livros... E alguns anos mais tarde (até os dias atuais) me arrisco em inventar e escrever poemas e contos infantis, num diálogo interno estabelecido entre meu eu-criança e o meu eu-adulto, confrontando entre o “certo” e o “errado”, o “possível” e o “impossível”, o “mágico”, o “real” e o “demasiado irreal” que pairam sobre a incrível arte de viver.

Deste diálogo interno estabelecido entre infância, docência e literatura, vejo uma possibilidade: dialogar com outras vozes que vivem a docência de crianças tão pequenas, refletindo sobre seus saberes e práticas. Estabelecer este diálogo com outras vozes que ressoam na educação é uma maneira de ampliar as visões para novos horizontes e vislumbrar a beleza de um processo colaborativo.

A literatura infantil na primeira infância tem sido objeto de estudo no meio acadêmico e tem mostrado sua relevância no desenvolvimento da criança, considerando diferentes dimensões, como a cognitiva, a afetiva, a social, além de tantas outras que influenciam na vida presente e futura (Moreira, 2020; Modesto-Silva, 2019; Borella, 2016).

Para a inserção da criança no mundo literário, há a contribuição da família e da escola. Nas famílias, infelizmente, a leitura não é algo comum em todos os lares, mas na escola, até mesmo em espaços com crianças tão pequenas, como nas instituições de Educação Infantil que atendem a faixa etária de zero a três anos, a literatura infantil, com suas diversas manifestações, deve ser uma realidade nesses espaços privilegiados de vivências e conhecimentos.

Contudo, mais do que encarar as práticas pedagógicas como uma “obrigação” do docente, há de se destacar que este trabalho, inicialmente, deve ser estudado, refletido,

planejado, ou seja, estar imerso em ações que, de fato, tornam a experiência literária rica e significativa para as crianças, pois isso sim pressupõe uma educação que faz sentido à medida que se conecta com a infância e a vida das crianças.

Certamente, este trabalho não é algo simples, pois envolve indivíduos com suas personalidades, suas histórias, suas múltiplas experiências, suas reflexões... Por outro lado, temos a Educação Infantil com suas especificidades... E, enfim, temos a criança com a sua subjetividade, assim como também os adultos que a acompanham neste processo. Neste panorama, vê-se um arsenal infinito de variáveis que se movimentam constantemente e constroem outras tantas realidades também vividas e sentidas de maneiras diferentes ou similares, mas nunca iguais.

Esta pesquisa propõe um olhar para o professor, tomando por base seus saberes e fazeres, tendo seu trabalho com a literatura infantil na educação de crianças de zero a três anos sob uma perspectiva que traz informações pertinentes ao processo pedagógico, pois este profissional traz consigo uma bagagem valiosa de conhecimentos. Ademais, destaca-se aqui um olhar paralelo à criança nos seus três primeiros anos de vida, concebendo-a a partir de ideias substancialmente mais humanas¹ sobre a infância e, quiçá, mais fiel e respeitosa em relação às suas particularidades.

Diante do exposto, a iniciativa de encontrar-se com estes professores a partir da pesquisa-formação mostra-se como uma possibilidade potente de ouvir estes profissionais e dar voz às suas necessidades, integrando as peculiaridades da instituição em que trabalham e construindo, junto a eles, conhecimentos que abarcam suas realidades vividas e sentidas, dentro de um processo crítico, colaborativo e transformador (Bandeira, 2016).

Ademais, surge a entrevista individual semiestruturada que, conforme Boni e Quaresma (2005), se apresenta como uma proposta de ouvir e dialogar com estes professores de forma individual, com questões que abrem espaço para conversas pertinentes ao processo vivido nos encontros, bem como aprofundar as concepções destes profissionais.

Para dar continuidade a este processo colaborativo, haverá a construção do Padlet, um aplicativo de painel virtual com textos, imagens e fotografias que mostram as riquezas do trabalho docente voltado para a literatura infantil para as crianças. O painel servirá como uma maneira de tornar visíveis ao grupo as possibilidades de mediações, bem como a criação e o uso de materiais complementares, além da indicação de livros infantis.

¹ Ideias embasadas em estudos sobre a infância na sua essência, considerando a humanidade de um ser que vive uma etapa importante da vida, possui variadas habilidades e está em constante desenvolvimento.

Aos formadores de docentes da primeira infância será disponibilizado um *e-book* com propostas de encontros que auxiliem na formação continuada de professores, sob um viés investigativo que inspire o desenvolvimento de ideias e práticas pedagógicas mais significativas diante da imersão literária de crianças de zero a três anos.

Como forma de delinear as razões que estabelecem a realização da pesquisa, neste capítulo serão apresentados a justificativa, a delimitação do estudo, o problema formulado, o objetivo geral e os objetivos específicos, bem como a organização do projeto.

O presente trabalho intitulado “A Literatura Infantil na primeira infância: uma análise de práticas pedagógicas a partir da pesquisa-formação” foi desenvolvido tendo em vista a necessidade de mostrar, numa perspectiva reflexiva e analítica, os saberes e os fazeres docentes com relação ao uso da literatura infantil com as crianças de zero a três anos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), importante documento norteador do currículo escolar, apresenta em seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento voltados para a faixa etária de zero a três anos, ações que levam a criança a ter contato com diferentes gêneros textuais. Estes e outros apontamentos configuram a ação do professor como importante mediador do acesso das crianças à literatura; acesso este que pode ser, até mesmo, o primeiro e, infelizmente, o único, considerando que muitas famílias brasileiras não têm a literatura como hábito em seus lares ou não a dispõem com facilidade. Como complemento a estes apontamentos, para Souza e Bortolanza (2012), a literatura infantil é um instrumento essencial para a formação de leitores e pode ser introduzida desde os primeiros meses de vida, considerando a compreensão do desenvolvimento da criança.

No que diz respeito às práticas e saberes do docente de Educação Infantil, à luz de Shulman (2014) e Roldão (2007), é necessário evidenciar sua complexidade e especificidade, que se constroem e se consolidam a partir de diferentes elementos, podendo transformar o conhecimento e tornar sua prática cada vez mais eficaz. Pesquisar as ações e os pensamentos dos professores em relação à literatura infantil e o seu uso com bebês e crianças bem pequenas em contextos de Educação Infantil é uma oportunidade de não apenas ressaltar a importância do profissional docente nessa faixa etária (revelando suas ações e saberes decorrentes e, talvez, desconhecidos), mas também estimular a reflexão sobre a prática, reformulando-a quando necessário e construindo novas ações ainda mais significativas para a aprendizagem das crianças. A partir disso, é importante considerar e destacar uma formação docente continuada que, segundo Nóvoa (2022), precisa ser repensada diante de modelos indiferentes às reais necessidades da escola e dos professores. Ele aponta que a formação continuada precisa ser

refletida e tratada de forma mais coletiva, na qual os professores se empenham em um trabalho em equipe e em uma reflexão conjunta, fomentando “comunidades profissionais docentes”. Dessa forma, trazer a formação para a pesquisa e a pesquisa para a formação mostra-se um promissor percurso de pensar e agir colaborativamente, de forma que o pesquisador e os participantes se tornem parceiros do processo.

Cabe destacar ainda que o tema se insere na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de pesquisa intitulado “Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias”. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa “Processos e práticas de formação”, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica, políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Este trabalho foi realizado em uma unidade de Educação Infantil municipal de período integral localizada em uma cidade do Vale do Paraíba, região do interior de São Paulo, onde há 27 unidades escolares municipais, com atendimento dos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II. Dessas unidades, há cinco com horário integral que atendem, exclusivamente, à faixa etária de zero a três anos, nomeadas como “EMEIPI” (Escola Municipal de Educação Infantil de Período Integral).

Essa unidade de Educação Infantil atua com crianças de zero a três anos das 7h30 às 17h00. Durante a pesquisa, possuía quatorze docentes, sendo sete professores que trabalhavam no período matutino, das 7h30 às 11h30, e outros sete que trabalhavam no vespertino, das 13h00 às 17h00. Nas terças-feiras, das 17h15 às 20h15, os docentes se reuniam para cumprir o HTC (Horário de Trabalho Coletivo), onde eram realizados momentos de trocas entre os pares, avisos, formações internas e externas, estudos e tantas outras ações afins e pertinentes ao contexto.

Todos os participantes da pesquisa são do sexo feminino e, do total, seis eram efetivas, quatro eram contratadas em caráter temporário e quatro eram eventuais. Cabe destacar que, ao longo da pesquisa, o quadro de professores alterava-se entre contratados e eventuais, de acordo com as saídas temporárias de docentes efetivos para a atribuição em outros cargos de gestão, licenças de saúde ou de assuntos particulares.

Nesta unidade de Educação Infantil havia 149 crianças matriculadas e estava organizada em sete turmas, sendo uma de Berçário I, três de Berçário II e três de Maternal. No Berçário I

havia 17 crianças matriculadas. Nos Berçários II, 20 crianças em cada turma, com um total de 60 crianças. Por fim, nos Maternais, 24 crianças em cada turma, sendo um total de 60 crianças nesta etapa.

Cada turma possuía uma professora para cada período, sendo uma professora responsável pelo período da manhã e outra responsável pelo período da tarde. Além disso, cada turma tinha duas auxiliares de desenvolvimento infantil que trabalhavam em período integral na mesma sala. Neste sentido, a turma contava com três adultos sendo uma professora e duas auxiliares. Comparada às outras quatro EMEIPIs desta cidade, esta era a unidade com mais turmas, professores e crianças atendidas, correspondendo a uma parcela significativa de amostragem.

O trabalho docente com crianças de zero a três anos possui diversas especificidades e desafios, considerando as características e particularidades dessas crianças, as complexidades do ensino, as questões do cotidiano na educação de bebês e crianças bem pequenas, além de outros fatores relacionados.

Ser professor nos três primeiros anos de vida de uma criança envolve conhecimentos e práticas que moldam uma prática pedagógica sofisticada e comprometida com o desenvolvimento infantil. Além disso, a demanda por esses profissionais tem aumentado cada vez mais devido ao aumento nas matrículas de bebês e crianças bem pequenas em unidades de Educação Infantil. Por outro lado, quando introduzida no contexto da educação de zero a três anos, a literatura infantil se mostra uma poderosa ferramenta para envolver a criança no mundo da leitura, construindo uma base sólida para a fruição da leitura e o desenvolvimento da linguagem.

Pensando na busca por uma educação de qualidade, nas áreas de “prática pedagógica na educação de zero a três anos” e “literatura infantil”, cabe a seguinte questão:

Quais são os saberes e as práticas dos professores de Educação Infantil ao utilizarem a literatura infantil na formação leitora de crianças de zero a três anos?

A partir da proposta de pesquisa-formação e entrevista semiestruturada, essa questão delineará o seu percurso, buscando o aprimoramento profissional no que tange à formação leitora de bebês e crianças bem pequenas.

1.1 Objetivos

Pretende-se, a partir de uma pesquisa-formação, comprometida com estudos e reflexões compartilhados entre professores de crianças de zero a três anos em uma unidade de Educação Infantil, alcançar os seguintes objetivos:

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar, por meio de um processo formativo, como a literatura infantil é pensada e trabalhada por professores de crianças de zero a três anos em uma unidade de Educação Infantil integral.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Identificar as necessidades dos professores ao trabalhar a literatura infantil com crianças de zero a três anos;
- Identificar os benefícios e as possibilidades de práticas pedagógicas que inserem a criança no mundo literário, considerando suas especificidades;
- Analisar como as trocas de ideias e experiências podem ser úteis em um processo formativo como a pesquisa-formação, inclusive em relação ao conhecimento sobre literatura infantil;
- Produzir um *e-book* com propostas de intervenções em encontros formativos com professores da Educação Infantil, inspirando o trabalho com a literatura infantil na educação de bebês e crianças bem pequenas.

1.2 Organização do Trabalho

Esta pesquisa está organizada em capítulos que, por sua vez, delineiam o percurso teórico e metodológico.

Inicialmente, há o memorial da pesquisadora com o relato de sua trajetória escolar e profissional, bem como algumas reflexões que acompanham suas experiências e embasamentos pertinentes de teóricos.

No primeiro capítulo, tem-se a introdução, onde é apresentado o problema da pesquisa, advindo de apontamentos e inquietações da pesquisadora. Além disso, ainda neste capítulo são

apresentados a relevância de estudo, a delimitação, o problema, o objetivo geral e os objetivos específicos.

No segundo capítulo, há a revisão de literatura, na qual a pesquisadora apresenta um panorama de pesquisas correlatas e tópicos com embasamentos teóricos pertinentes ao delineamento de ideias, sendo estes um alicerce à construção dos conhecimentos relacionados à pesquisa.

No terceiro capítulo, há o percurso metodológico da pesquisa, com o detalhamento das seguintes subseções: Participantes, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para a produção de dados e Procedimentos para Análise dos Dados.

No quarto capítulo, apresentam-se os Resultados e Discussão.

Em seguida, no quinto capítulo, estão as Considerações e as Referências.

Por fim, nos Anexos e Apêndices constam os instrumentos elaborados pela pesquisadora e pela Universidade de Taubaté.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção, encontra-se um panorama das pesquisas de artigos encontrados na base de dados da Capes, trazendo como assunto a literatura infantil, a Educação Infantil e pesquisa-formação ora juntos, ora separados. Em seguida, haverá uma abordagem sobre a Educação Infantil no Brasil, saberes e fazeres docentes e, por fim, livros e literatura desde a aurora da vida, com respectivos desdobramentos.

2.1 Panorama de Pesquisas Correlatas

No sentido de enriquecer este trabalho, partiu-se para outras pesquisas e trabalhos subsidiados pela pesquisa-formação no contexto da Educação Infantil. Para isso, a procura direcionou-se à base de dados da Capes, tendo como descritores “pesquisa-formação” e “Educação Infantil” encontrados em qualquer campo de busca e revisados por pares, resultando em 56 artigos. Desses, foram selecionados cinco artigos considerando a perspectiva real da palavra “pesquisa-formação” e do contexto “Educação Infantil”, uma vez que as palavras “pesquisa” e “formação” foram consideradas morfológicamente dissociadas na busca realizada pelo site, descaracterizando seu significado.

A seguir, temos o quadro referente às pesquisas dos artigos científicos:

Quadro I. Descritores da pesquisa correlata

Descritores: “pesquisa-formação” e “Educação Infantil”			
Artigo	Autor(a) ou autores	Ano	Dados
Pesquisa-formação: diários reflexivos sobre os cuidados com professoras da Educação Infantil	SOUSA, Clara Maria Miranda de; RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza	2021	Capes
Educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil: a história de Sophia	RAIMUNDO, Alessandra Cristina; TERRA, Dinah Vasconcellos	2021	Capes
A afetividade nos documentos oficiais da Educação Infantil: uma questão a ser explorada	AMORIM, Gabriela de Castro Loech; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa	2020	Capes
Arte, estética e diálogo na Educação Infantil: registros invisibilizados e sentidos (des)sensibilizados	FERREIRA, Michelle Dantas; GUEDES, Adrienne Ogêda	2018	Capes

Natureza e sociedade: contribuições da pesquisa-formação na construção de saberes e fazeres no berçário	BAHIA, Celi Costa Silva; MOCHIUTTI, Solange	2017	Capes
Descritores: “literatura infantil” e “primeira infância” ou “bebês” e “livros”			
Artigo	Autor(a) ou autores	Ano	Dados
Interação de bebês com livro literário	RAMOS, Flávia Brocchetto; PINTO, Marcela Lais Allgayer; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões	2018	Capes
Literatura infantil e primeira infância: políticas e práticas de leitura	SOUZA, Renata Junqueira de	2016	Capes
Descritores: “bebês livros”			
Artigo	Autor(a) ou autores	Ano	Dados
“Pode deixar rasgar?” Relação e subjetividade no cotidiano com bebês e livros na creche	SALUTTO, Nazareth	2020	Capes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

No artigo “Pesquisa-formação: diários reflexivos sobre os cuidados com professoras da Educação Infantil”, Souza e Ribeiro (2021) utilizaram a pesquisa-formação como metodologia de caráter qualitativo para desenvolverem encontros formativos e, através deles, compreender maneiras de vivenciar o cuidado nas práticas pedagógicas de professoras de Educação Infantil. Utilizou-se como instrumento de análise os diários reflexivos produzidos pelas docentes durante o processo formativo, tendo como foco dois encontros específicos. Neste caso, a pesquisa-formação foi articulada com a fenomenologia hermenêutica “heideggeriana” numa perspectiva de compreensão de si e de suas ações no fazer da experiência.

Com elementos de sentido sob o viés do cuidado e suas respectivas dimensões, a pesquisa-formação permitiu a participação ativa das professoras, trazendo espaços de escuta e reflexão da prática, encontros com a identidade pessoal e docente, a tomada de uma consciência mais viva e dinâmica, descobertas e a busca pela melhora pessoal e profissional, conforme se verifica nos relatos escritos e analisados dos diários reflexivos.

Raimundo e Terra (2021) narram a experiência de uma professora de Educação Física na Educação Infantil através do artigo “Educação para as relações étnico-raciais na Educação

Infantil: a história de Sophia”. Ao perceber uma situação preconceituosa envolvendo sua aluna (Sophia, de quatro anos), a professora parte para um processo de pesquisa e formação, tendo como objetivo a problematização da história da cultura africana e as representações estéticas negras. Assim, a professora produziu um planejamento de ensino envolvendo literatura infantil, jogos, brincadeiras, confecção de bonecas Abayomi e outros recursos reconhecedores da cultura africana e construtores de uma identidade negra positiva. Seu trabalho permitiu a participação e envolvimento das famílias, professoras de Educação Infantil da unidade e até mesmo a participação de outras pessoas da comunidade.

No que concerne à pesquisa-formação, percebe-se na experiência relatada que a professora revela o processo como algo capaz de produzir reflexão, diálogos e conhecimentos de um saber/fazer vinculado ao olhar para si e para o outro em diferentes dimensões.

Em “A afetividade nos documentos oficiais da Educação Infantil: uma questão a ser explorada”, Amorim e Calil (2020) utilizaram a pesquisa-formação ao longo de seis meses para refletir com um grupo de professores de Educação Infantil acerca da dimensão afetiva apresentada nas leis que regem e direcionam este segmento da educação. Para isso, houve destaque e aproximação da teoria walloniana para a construção de conhecimentos dos docentes, além da apresentação de documentos com leis, diretrizes e pareceres correspondentes (direta ou indiretamente) à primeira infância em diferentes aspectos, inclusive no que se refere à afetividade.

Ainda sobre esta pesquisa de Amorim e Calil (2020), destaca-se que ações teóricas e práticas foram produzidas durante os processos formativos, permitindo reflexões e discussões pertinentes ao tema, como se percebe através dos relatos dos professores envolvidos. Neste sentido, cabe destacar neste processo formativo a constatação de um conhecimento superficial sobre os documentos, ensejando um estudo mais aprofundado por parte dos professores; a participação mais ativa dos professores no processo formativo, considerando seu protagonismo, suas falas e reflexões como constructos importantes ao desenvolvimento pessoal e coletivo. Além disso, a pesquisa aponta um ganho qualitativo dos professores nos conhecimentos teóricos e nas suas conduções práticas.

A pesquisa-formação também foi utilizada pelo grupo de pesquisa apontado no artigo “Arte, estética e diálogo na Educação Infantil: registros invisibilizados e sentidos (des)sensibilizados” de Ferreira e Guedes (2018), tendo como objetivo a reflexão sobre as práticas recorrentes nas instituições de Educação Infantil que, por sua vez, produzem tensões entre os profissionais nelas atuantes.

Neste artigo, as autoras falam brevemente da composição dos participantes, sendo estes, em sua maioria, formados por profissionais que trabalham nas redes públicas municipais do Rio de Janeiro, o que, segundo elas, permite uma aproximação da realidade permeada pelo contexto educacional do local e da etapa estudados. Embora a pesquisa-formação não seja em si o foco do estudo, as autoras abordam sua importância para a constituição de uma formação e pesquisa que superem o modelo tradicional e estabeleçam uma relação mais orgânica entre estas atividades. No delinear de três aspectos investigados (formação docente, as práticas docentes e o diálogo entre a arte, a educação estética e a Educação Infantil), Ferreira e Guedes (2018) abordam um panorama de situações cotidianas escolares problematizadas por uma realidade que se choca com os documentos legais produzidos.

Ainda sobre pesquisa-formação, através do artigo “Natureza e Sociedade: contribuições da pesquisa-formação na construção de saberes e fazeres do berçário”, Bahia e Mochiutti (2017) apresentam partes do processo formativo bem como seus respectivos benefícios para a construção do saber e da prática docente voltada para os bebês numa unidade de Educação Infantil, no município de Belém.

O grupo formado por 16 professoras recém-concursadas teve a oportunidade de, inicialmente, partilhar seus saberes e experiências, servindo de base para reflexões e ampliações de conhecimentos significativos. As necessidades, expectativas e dúvidas das professoras também foram levadas em consideração no intuito de garantir maior relevância às aprendizagens envolvidas acerca do trabalho com os bebês no meio físico, natural e social. Ao longo dos encontros formativos, os docentes discutiram sobre as especificidades de suas práticas com os bebês, permitindo diálogos sobre assuntos pertinentes ao processo e debates de sensibilização frente ao tema proposto.

Nesta perspectiva, as autoras afirmam que a pesquisa-formação trouxe várias contribuições ao processo formativo das professoras, possibilitando mudanças significativas para o pensar e o agir docente, ampliando seu conhecimento. Além disso, as experiências alimentadas na formação e no cotidiano da unidade foram inseridas aos planejamentos e oportunizadas aos bebês, garantindo-lhes vivências e aprendizagens relevantes ao seu desenvolvimento.

Após a pesquisa mencionada no panorama de artigos acima, seguiu-se para outra pesquisa no mesmo banco de dados. Desta vez, o foco era encontrar artigos que mencionassem o trabalho pedagógico, preferencialmente com crianças de zero a três anos referentes à literatura infantil. Sendo assim, os descritores foram “literatura infantil”, “primeira infância”, “bebês” e

“livros” em qualquer campo de busca, resultando em 4974 artigos. No entanto, através da leitura dos 50 primeiros resumos, verificou-se que nem todos os artigos estavam de acordo com o objetivo da pesquisa, permitindo a escolha de apenas dois, sendo estes: “Interação de bebês com livro literário”, de Ramos, Pinto e Giroto (2018), e “Literatura infantil e primeira infância: políticas e práticas de leitura”, de Souza (2016).

Não obstante, considerando os resultados escassos, houve uma nova busca de artigos, desta vez considerando como descritor “bebê livros”. Foram encontrados 2004 artigos, mas dos primeiros 50, apenas um chamou a atenção considerando o objetivo proposto. O artigo encontrado chama-se “Pode deixar rasgar? Relação e subjetividade no cotidiano com bebês e livros na creche”, de Salutto (2020).

No que se refere ao artigo de Ramos, Pinto e Giroto (2018), ao analisarem a interação de crianças de 18 a 24 meses em situação de mediação de leitura, relatam seus interesses, curiosidades e participação ativa diante das propostas vinculadas ao momento de leitura. Diante da situação de leitura utilizando o livro “Eu vi!”, de Fernando Vilela, as crianças são convidadas a ouvir a história, ver as ilustrações, interagir com os livros, procurá-los pelos espaços, além de participar de situações lúdicas que correspondam ao caráter literário vivenciado em diferentes dimensões. Nesse sentido, as autoras evidenciam as aprendizagens das crianças ao fazerem reconhecimentos, associações, construírem novos significados, expressarem emoções, além de mostrarem que a mediação do professor é fortalecida em sua relevância a partir de ações como o planejamento, a preparação do local, a seleção de materiais, interação com as crianças e tantas outras.

Souza (2016) discute sobre o acervo literário que chega às unidades de Educação Infantil mediante o PNBE (Plano Nacional Biblioteca da Escola), problematiza suas implicações e aborda, dentre outras questões ligadas à leitura literária para as crianças, a necessidade de se pensar em como criar as mediações. No que se refere ao acervo pesquisado do ano de 2008, a autora constata que as obras “não possuem elementos necessários para o estímulo dos bebês e crianças da Educação Infantil” (Souza, 2016, p. 49), o que dificultaria um contato e manuseio independentes dessas crianças. Contudo, há outras características que viabilizam momentos de leitura e contação de histórias, compreendendo a mediação do professor para tal.

A autora ressalta a diferença entre a leitura de histórias e a contação, mas as equipara em sua importância para a formação do leitor. Com isso, a mediação do professor/leitor/mediador também é abordada, dado o seu valor para um processo que necessita de técnica de narração, escolha da história e outras ações intrínsecas. Ao esmiuçar as ações

referentes à contação de uma história e à leitura de outra, Souza (2016) descreve a diversidade de inferências que o ouvinte poderá realizar, sugerindo um cuidado didático e pedagógico redobrado e consciente das abordagens teórico-metodológicas convergentes.

Pensando na interação dos bebês com os livros e considerando sua subjetividade, Salutto (2020) desdobra-se sobre indagações que permeiam o cotidiano da creche, trazendo à tona esta relação. Em sua pesquisa intitulada “Pode rasgar? Relação e subjetividade no cotidiano com bebês e livros na creche”, houve a participação de 21 bebês entre quatro e dezoito meses, três educadoras do berçário, uma pesquisadora e uma bolsista de iniciação científica. A pergunta referente ao título da pesquisa veio de uma situação na creche em que foram oferecidos livros aos bebês e, em suas variadas ações de interação com os livros, o ato de “rasgar” fez parte do momento, provocando o questionamento por parte de um dos adultos. Para Salutto (2020, p. 05), “a indagação parece carregar o descompasso dos olhares dos bebês e dos adultos diante das situações das quais participam”, sobrepujando uma consciência da qual somente os olhares dos adultos parecem validados.

Ao refletir e aprofundar no conhecimento acerca da especificidade e subjetividade da criança, a compreensão ganha novos patamares e o “rasgar” pode adquirir o significado de “criar” ou “destruir” na perspectiva do bebê. Neste caso, a atuação do adulto “giraria em torno de manter certo equilíbrio das coisas. Sua ação de manutenção faz a realidade durar, ser preservada” (Salutto, 2020, p. 08), permitindo que adultos e bebês, juntos, atribuam o valor que cada situação tem para eles. A orientação do adulto não perde sua relevância, mas ganha um caráter de compreensão e, segundo a autora, a manutenção do equilíbrio através de uma suavidade da voz, do olhar, dos gestos, situando o bebê diante da realidade externa.

Frente ao exposto neste panorama de pesquisas, nota-se que há estudos pertinentes ao que se refere à “pesquisa-formação” e “formação literária na primeira infância”, evidenciando o protagonismo do professor frente ao seu planejamento, propostas de vivências e mediações, além do chamamento ao desenvolvimento contínuo a partir de formações e pesquisas, construindo uma postura crítica e sensível à realidade que o cerca, principalmente, no contexto educacional, além do acolhimento às relações ali estabelecidas, com as crianças, os pares e as famílias.

No que concerne à pesquisa-formação, as pesquisas correlatas evidenciam seu caráter colaborativo que permite ao professor transmitir suas concepções acerca do assunto em questão, além de compartilhar ideias e pensamentos pertinentes ao processo de pesquisa e formação sob perspectivas da realidade circundante. Assim, esse processo permite uma formação mais

significativa ao grupo docente, pois se permite ir ao encontro das necessidades do grupo e levá-los a dialogar e refletir diante dos cenários expostos, bem como das teorias e práticas que, ora se complementam, ora se chocam diante das circunstâncias vigentes. Contudo, a pesquisa-formação revela-se exigente nos estudos apontados, pois quebra com a passividade do grupo numa postura de apenas ouvir e receber informações. A pesquisa-formação requer participações ativas que levem a mudanças relevantes ao contexto.

Com relação ao trabalho literário com os bebês e as crianças bem pequenas, as pesquisas denotam sua importância e evidenciam que as práticas pedagógicas necessitam de estudos aprofundados acerca do tema, inclusive sobre o que diz respeito à infância e desenvolvimento infantil, havendo assim uma ação docente eficiente e coerente com a qualidade do processo. Ademais, destaca-se, nesse contexto, a concepção acerca da autonomia e potencialidade da criança que, por sua vez, é protagonista nas ações que a levam ao conhecimento e à aprendizagem.

2.2 A Educação Infantil no Brasil: alguns estudos pertinentes ao cenário

No Brasil, a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, sendo um período que abrange a faixa etária dos zero aos cinco anos e onze meses. Esta etapa é chamada “Primeira Infância”, na qual concebemos a porta de entrada para as primeiras experiências e aprendizagens da vida. Dentro deste período da Primeira Infância há uma etapa em especial que abrange a faixa dos zero aos três anos, considerando os bebês e as crianças bem pequenas: a Primeiríssima Infância².

Através da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), além de outros documentos oficiais atrelados às ações e programas governamentais, as crianças que habitam o território brasileiro adquirem diversos direitos, inclusive de uma educação gratuita e de qualidade. Diante dessas conquistas, ao Estado são imputados os deveres que, por sua vez, vão ao encontro da aplicabilidade e a efetividade da lei.

A história da Educação Infantil no país é exposta em variados estudos ao longo dos anos (Campos, 1990; Kishimoto, 1995; Kuhlmann Jr., 2000; Kramer, 2005), revelando as iniciativas

² A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal é um exemplo de instituição que trata do desenvolvimento de crianças da Primeira Infância, inclusive com pesquisas para ampliar e enriquecer o debate sobre os desafios da Educação Infantil no Brasil. Ela relaciona a faixa etária dos zero aos três anos em documentos e artigos como a Primeiríssima Infância. Como exemplo, em parceria com o Governo do Estado de São Paulo, municípios e ONGs, surgiu o projeto “São Paulo pela Primeiríssima Infância” com o propósito de “promover o desenvolvimento integral das crianças, do nascimento aos três anos”.

e processos que levaram à criação de unidades com atendimento às crianças, tendo em vista o contexto histórico e cultural da época. Nesse sentido, estudiosos como Campos (2008), Kramer (2006), Saveli e Samways (2012), Pinazza e Santos (2018) e Jesus (2022) apontam certos avanços, mas também muitos desafios a serem superados, como a pouca garantia de vagas para as demandas emergentes, a desorganização dos sistemas municipais, a infraestrutura precária de várias unidades, a superlotação, a pouca efetividade na formação inicial e continuada de professores e educadores, a desconsideração das especificidades da infância, além de outros fatores significativos. Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) analisaram os dados sobre a qualidade na Educação Infantil e apontaram as discrepâncias entre metas legais e a situação vivida em unidades do território brasileiro.

No que diz respeito às unidades de Educação Infantil que atuam em período integral³ (as creches), deve-se destacar que essas instituições também foram uma conquista da população, nascendo de suas diferentes necessidades, como, por exemplo, a de dar um lugar seguro à criança, com alimentação e cuidados gerais, enquanto as mães trabalhavam (Saveli; Samways, 2012). No entanto, o caráter assistencialista que acompanha essas instituições desde o início arraigou-se a elas por anos. O educar foi, aos poucos, ganhando espaço em discussões e evidenciando sua importância para o desenvolvimento infantil, sem deixar de lado o cuidar. Ambos, cuidar e educar, são indissociáveis e necessários para a integralidade da educação destinada às crianças (Kuhlmann Jr., 2000; Kramer, 2005). Embora atualmente haja novas concepções que valorizam e legitimam cada vez mais a Educação Infantil, o assistencialismo ainda se manifesta sob diferentes conjecturas.

Sobre as creches como um direito, Jesus (202, p. 02) aponta que:

Com as transformações sociais e avanços as instituições de atendimento as crianças também modificaram as práticas e passaram a ser compreendidas a partir de novas perspectivas, o que proporcionou, na atualidade, o entendimento de que as creches são um direito das crianças.

Convém realçar que, no Brasil, a educação é obrigatória para crianças a partir dos quatro anos⁴, deixando a inserção escolar a critério livre dos pais ou familiares responsáveis pela criança de zero a três anos e onze meses. Assim, as crianças desta tenra idade adentram esses espaços, muitas vezes, devido à necessidade de os pais trabalharem e ter um lugar para as crianças ficarem, o que remonta a uma das necessidades responsáveis pela origem dessas

³ O termo “creche” é a nomenclatura oficial apresentada pela LDB, lei nº 9394/96.

⁴ A Emenda Constitucional 59/2009 institui a obrigatoriedade da criança de 4 anos na escola.

instituições que acolhem os pequeninos. Tal razão que leva os adultos a matricularem bebês e crianças bem pequenas na creche muitas vezes cria a primazia diante do cuidado, ofuscando o potencial de uma educação que promove o desenvolvimento integral da criança.

Pinazza e Santos (2018) fazem uma reflexão profícua acerca da obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos, analisando dentre tantos outros pontos ligados a este assunto a denúncia de uma problemática que, por um lado, parece afirmar o direito à educação para esta faixa e, por outro lado, fragiliza o direito das crianças com menor idade, no caso, de zero a três anos. Ademais, também colocam sob reflexão o tal “direito à educação” dado às crianças que distorce o sentido profundo da infância à medida que escolariza esta etapa para prepará-la para o Ensino Fundamental.

Dentro das conquistas da educação no Brasil, inclusive no que tange à Educação Infantil, é preciso alargar os horizontes, buscando melhorias urgentes e generosas com a infância, condizentes com as concepções alicerçadas pelos estudos que compreendam a criança na sua integralidade, alicerçando seu pleno e saudável desenvolvimento, cuidando e educando, como gestos imbricados, no mais alto grau de qualidade (Campos, 2008).

Ao tratar sobre a Educação Infantil, com o foco nas crianças de zero a três anos, faz-se necessário também olhar para os profissionais⁵ que as acompanham nessas instituições, realizando um trabalho que, dentre tantas outras atribuições, promova o seu desenvolvimento: são os professores de bebês e crianças bem pequenas.

A partir de um contexto em que, a cada dia, a importância da Educação Infantil ganha maior visibilidade e notoriedade, principalmente no meio acadêmico, a figura do professor vem ganhando espaço nos estudos e discussões sobre a sua essencialidade para o processo educativo e mediação do conhecimento. Assim, cabe um olhar para este profissional, dentro das suas competências e habilidades, que delineiam seus saberes e suas ações.

Se aqui considera-se (simbolicamente) a Educação Infantil como uma porta de entrada para as experiências e vivências da infância numa instituição coletiva de conhecimento, com suas diversas especificidades que a distinguem do Ensino Fundamental, olhemos para este profissional: o professor. Quais são os saberes e os fazeres deste docente dentro dos papéis que lhe cabem na Educação Infantil? Seriam conhecimentos e práticas quaisquer provindos de outras histórias, do senso comum, de crenças adquiridas na vida? Ou de um conhecimento mais

⁵ Em muitas instituições de Educação Infantil que atendem crianças de zero a três, os profissionais que atendem a criança não são, necessariamente, professores, mas auxiliares de desenvolvimento infantil, babás e/ou educadores que, de certa forma, não desempenham (oficialmente) a função docente. Todos são essenciais e desempenham papéis extremamente necessários na Educação Infantil, mas neste caso, o foco será para aqueles cuja função é a docência.

sofisticado, procedente de uma formação profissional, de estudos autodirigidos, de experiências coletivas e individuais da profissão exercida?

Conheceremos um pouco mais sobre a atuação docente com seus saberes e fazeres no próximo tópico, no intuito de explorar elementos essenciais à sua atuação, mesmo com os bebês e as crianças pequenas.

2.3 Saberes e fazeres docentes

Mas, afinal de contas, quem é o professor? Sobre esta indagação tão pertinente, apoio-me nas palavras de Falsarella (2021) para iniciar este tópico:

Entender o docente como um profissional responsável apenas pela transmissão do conhecimento é um conceito ultrapassado que vem sendo questionado e revisto. A profissão “professor” assume uma multiplicidade de faces. Na sua relação com as crianças e os jovens, ele não é mero informante, mas um formador. Dependendo de suas posturas e atitudes, ele pode levar seus alunos a se perceberem como pessoas, como agentes em sua própria vida e na vida da coletividade, ou simplesmente como receptores de uma cultura social e escolar que nada lhes diz, muitas vezes vazia, alheia, descolada de sua realidade e que não encontra ressonância em seu ambiente cultural mais imediato (Falsarella, 2021, posição 79-80)⁶.

O professor como formador tem seu papel representado pela transformação, pois, à medida que desempenha suas ações relacionadas à educação, ele interfere, de alguma maneira, sobre os aspectos concernentes a ela como, por exemplo, a aprendizagem. As ações docentes desdobram-se em tantas outras que, como um efeito cascata, provocam impactos em outros níveis. Tais impactos podem reverberar na sociedade de maneira positiva ou negativa; por isso, existe um poder em suas ações que precisa, necessariamente, ser estudado e discutido com maior profundidade.

Sobre os saberes docentes, Tardif (2014, p. 54) os define como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”, demonstrando que as relações que os professores estabelecem com esses saberes são estratégicas, o que revela uma certa ligação entre o que se concebe e o que se faz na profissão. Entretanto, o autor afirma que os saberes docentes e a relação do professor com eles não são tão simples assim; na verdade, é problemática e evidencia uma certa desvalorização e alienação tanto pela sociedade quanto pelo próprio professor. O autor menciona a história de vida, valores pessoais, o ambiente escolar, o

⁶ Por ser fonte de um livro eletrônico, as páginas podem não ser correspondentes ao livro físico. Dessa forma, as citações retiradas de livros eletrônicos terão a identificação “posição” no lugar de “página”.

contexto social e outros elementos como fatores que exercem influência sobre os saberes docentes.

Shulman (2014) trouxe à tona questionamentos e apontamentos importantes sobre o conhecimento docente, com uma maior acuidade no olhar para o que este profissional sabe, faz, entende e diz em seus diversos contextos referentes à profissão. Além disso, ele procura apontar alguns aspectos referentes à base do conhecimento do professor, revelando sua amplitude e caracterizando-os como:

- conhecimento do conteúdo;
- conhecimento pedagógico geral;
- conhecimento de currículo;
- conhecimento pedagógico do conteúdo;
- conhecimento dos alunos e de suas características;
- conhecimento de contextos educacionais;
- conhecimentos dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica (Shulman, 2014, p. 206).

A partir disso, já se percebe que o conhecimento construído pelo professor se baseia em diferentes fatores, por sua vez, inerentes à própria profissão, dando-lhe uma base capaz de forjar sua atuação e maneira de pensar. Ademais, Shulman (2014) enumera quatro fontes para essa base, demonstrando o refinamento de conhecimentos dos docentes que, provavelmente, são adquiridos também por meios educacionais e profissionais, dentro de uma estrutura tendenciosamente mais organizada. Essas fontes são as seguintes:

(1) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; (2) os materiais e entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente); (3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e (4) a sabedoria que deriva da própria prática (*Ibidem*, p. 207).

Cabe ressaltar que, diante do “item 4”, denominado como “a sabedoria da própria prática”, Shulman (2014) fala sobre a necessidade de preservar esses conhecimentos construídos mediante a prática, registrando-os e organizando-os. Há de se pensar, com urgência, em quantos conhecimentos e experiências desta profissão se perderam ao longo da história porque não houve um cuidado em registrá-las e organizá-las de maneira que poderiam ser debatidas entre pares, analisadas e até mesmo replicadas, obviamente, adaptando-se ao contexto de cada escola e turma com suas respectivas realidades, necessidades e desafios.

Ao falar sobre raciocínio pedagógico, Shulman (2014, p. 216) menciona os elementos que compõem um ciclo de atividades, sendo eles: “compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão”. Dessa forma, quando o professor possui um material para basear sua prática, por exemplo, ele passa por esses estágios de forma que esse conhecimento possa, de alguma maneira, inferir sobre a aprendizagem do aluno. O pesquisador salienta ainda que os estágios de raciocínio podem ocorrer em ordens diferentes e alguns elementos podem não ser contemplados no processo; contudo, o professor precisa obtê-los para desenvolver seu pensamento e ter maior completude na sua ação pedagógica.

Ao considerar esses estágios de raciocínio pedagógico, para o caso de um professor de Educação Infantil, por exemplo, pode-se imaginar uma situação hipotética em que um texto é lido e estudado em momentos coletivos com outros professores. A partir da leitura e compreensão teórica e prática daquele texto, o docente poderá transpô-lo para a sua realidade com as crianças (transformação), planejar e propor experiências consonantes e significativas para elas (instrução), observar e verificar como o desenvolvimento das crianças diante da proposta (avaliação) e, por fim, pensar de maneira profunda e ponderada sobre todo o processo, validando, revalidando ou desvalidando proposições (reflexão).

Shulman (2014, p. 216) adiciona o termo “novas compreensões” ao final de seu modelo, sendo estas a “consolidação de novos entendimentos e aprendizagens da experiência” que leva a um novo começo, passando necessariamente por “estratégias específicas para documentação, análise e discussão”. De fato, o conhecimento docente é algo em movimento que é gerido pelas experiências diversas da profissão, além do raciocínio engenhoso desse profissional para que desempenhe habilidosamente seu papel.

Schön (2000) aponta o professor como um praticante da reflexão, em que é capaz de aprender com as experiências adquiridas na profissão por meio da reflexão-na-ação. Mesmo que o resultado seja agradável ou não, há uma riqueza na construção deste conhecimento que é tácito. Ainda, segundo ele, esta reflexão-na-ação “tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação” (Schön, 2000, p. 33).

De fato, diante das diversas problemáticas emergidas no exercício da sua profissão, o professor encontra na reflexão crítica o potencial para o embate através de uma ação capaz de reverter e permitir, de certa forma, o favorecimento da aprendizagem. No caso de um professor que atua na Educação Infantil, sua função crítica é essencial para que possa olhar os desafios que, naturalmente, emergem da realidade e, a partir de uma reflexão profunda, ser capaz de transformar (no todo ou em partes) o que se faz necessário.

Roldão (2017) busca aprofundar sobre a natureza distintiva desse saber docente, à procura de uma clarificação maior e uma afirmação do professor como um profissional que exerce funções importantes, complexas, exigentes e socialmente necessárias. Ela aponta para algumas teorizações de Lee Shulman e Donald Schön sobre a natureza e a construção do saber docente, com premissas importantes sobre a base do conhecimento, discutidas por um e a prática reflexiva, discutida por outro, considerando a complementariedade desses elementos, mesmo que sejam de autores diferentes e com algumas divergências. Além disso, ela alerta para outros aspectos tão importantes na profissão que necessitam de atenção como, por exemplo, o professor como mediador do conhecimento e inspira uma necessária “ressignificação e afirmação da profissionalidade desses agentes essenciais ao futuro de uma democracia real” (Roldão, 2017, p. 1148).

É importante apontar ainda que, em outro momento, Roldão (2007, p. 100-101) apresenta um “conjunto de caracterizadores” que distinguem o conhecimento profissional docente, revelando também a sua complexidade e engenhosidade. De maneira geral, estes “geradores de especificidades” são os seguintes:

- “a natureza compósita”, na sua capacidade de agregar e transformar o conteúdo;
- “a capacidade analítica”, um exercício permanente que se opõe ao “agir docente rotineiro”;
- “a natureza mobilizadora e interrogativa”, implicando o mobilizar como “convocar inteligentemente, articulando elementos de natureza diversa num todo complexo” e o interrogar como “questionamento permanente”;
- “a meta-análise”, que contempla também o questionamento, requerendo uma “postura de distanciamento e autocrítica”;
- “a comunicabilidade e circulação”, compreendendo a passagem para um “saber articulado e sistemático, passível de comunicação, transmissão, discussão na comunidade de pares e perante outros”.

A partir desses apontamentos, ainda cabe a reflexão sobre os professores que trabalham na Educação Infantil, pois os mesmos autores voltam estas ideias para a educação de crianças maiores, adolescentes, jovens e adultos. Percebe-se que muito do que se fala pode ser levado em consideração ao professor de bebês e crianças bem pequenas, mas outros requerem uma ponderação com vistas àquilo que considera as especificidades da Educação Infantil.

Ao tratar sobre como se constitui a prática pedagógica de docentes com bebês, Tristão (2004, p. 127-128) aponta as sutilezas (essenciais) de saberes e fazeres docentes “em constante

construção e avaliação” que marcam a profissão e demonstram como os professores são verdadeiros “produtores de conhecimentos sobre a infância”. Dentre as variadas narrativas e reflexões que a pesquisadora faz sobre estes profissionais, legitimando-os em variados aspectos, há um trecho em especial do qual corroboro: “[...] cabe considerar que as professoras, que estão no dia-a-dia com as crianças pequenas, compartilhando com estas grande parte das suas experiências e do seu ser criança, também têm muito a nos dizer” (Tristão, 2004, p. 127).

Tardif (2014) fala dessa voz tão importante dos professores sobre seus saberes e fazeres que, por sua vez, não deve se calar, pois este profissional produz conhecimentos valiosos para a educação, além de ter a oportunidade de validar seus papéis diante da sociedade e obter um pouco mais de clareza e consciência sobre o desempenho de sua função em constante desenvolvimento.

Fochi (2015, p. 152) se diz convicto da necessidade do docente “ter o mais alto grau de consciência sobre sua prática pedagógica”, ao observar crianças e professores no berçário durante sua pesquisa de doutorado, e acrescenta:

Refletir sobre a forma que fará a intervenção – direta e/ou indiretamente durante o período que está junto às crianças nos contextos de vida coletiva – pode garantir experiências interessantes tanto às crianças quanto ao adulto. Pode gerar também um espaço de transformação e constante avaliação sobre o que é fazer escola e pedagogia para crianças pequenas (Fochi, 2015, p. 152-153).

Em complemento a essas palavras, acrescento os dizeres tão pertinentes sobre o fazer docente na Educação Infantil de Moruzzi, Silva e Barros (2018):

Reconhecemos que o fazer docente na Educação Infantil envolve uma atuação consciente, crítica e reflexiva, a fim de desenvolver um trabalho pedagógico que valorize a cultura infantil e coloque a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem. O professor de Educação Infantil deve, então, ter formação específica para uma atuação polivalente (Moruzzi; Silva; Barros, 2018, p. 368).

De fato, haveria muito a se falar sobre os saberes e fazeres docentes, mostrando fatores que, direta ou indiretamente, as compõem e as delineiam como tal, mas como forma de confirmar a complexidade desta profissão, com suas variadas formas de ser e estar, aqui finalizo com as palavras de Tardif (2014, p. 389) ao dizer que “não acreditamos que qualquer pessoa possa entrar numa sala de aula e considerar-se, de repente, professor”.

2.3.1. Considerações importantes acerca da formação inicial do professor de Educação Infantil

A formação inicial é um passo essencial e de grande relevância para a constituição do profissional docente. O curso de graduação oportuniza os primeiros contatos com os conteúdos teóricos que embasam a prática pedagógica e prepara os futuros docentes para as experiências com o exercício da profissão. Assim, o currículo dessa formação precisa ser cuidadosamente pensado e elaborado de maneira que seja eficiente para o desenvolvimento docente (Roldão, 2017) e satisfaça as necessidades advindas do contexto escolar, com suas peculiaridades e diversas circunstâncias que, inclusive, desafiam a prática docente.

Ao tratar sobre a formação inicial para a docência, Imbernón (2022, posição 75)⁷ afirma que:

[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários [...] É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem (Imbernón, 2022, posição 75).

De fato, o cotidiano da prática docente está imerso em complexidades por se tratar de uma função que estabelece relações, sobretudo entre indivíduos, cada qual com suas particularidades enredadas por aspectos biológicos, psicológicos, históricos e culturais. O autor menciona também sobre a visão que este profissional precisa ter para o futuro, estando aberto às mudanças e inovações. Não se trata, portanto, de uma formação inicial estática, mas de um processo formativo que fomente novos conhecimentos relevantes à prática profissional e ao papel que a escola deva assumir diante das necessidades emergidas.

Tardif (2014) fala de um professor que, mesmo com a formação inicial numa graduação, leva consigo crenças que, de alguma forma, influenciam sua prática. Em relação ao professor da infância, é preciso um olhar cuidadoso para aquelas crenças trazidas da infância que ele mesmo vivenciou quando criança. Muitas destas crenças arraigam-se a ele de uma forma que há uma intransigência para novos conhecimentos ou deformam o que, de fato, se refere ao contexto infantil. Por outro lado, a vivência da infância pelo próprio professor também pode servir-lhe de força motriz para estar mais conectado às crianças.

⁷ Por tratar-se de livro eletrônico, a paginação pode ser diferente do livro impresso, por isso a nomenclatura “posição”.

No que se refere à Educação Infantil, com suas diversas peculiaridades, além das expectativas citadas, a formação inicial precisa oferecer ao futuro profissional os conhecimentos relacionados às suas especificidades, preparando-o para a articulação entre teoria e prática. Febrônio (2010) aponta algumas fragilidades na graduação de Pedagogia que, de forma abrangente, visa formar profissionais para a atuação na Educação Infantil. Segundo ela, os cursos de Pedagogia possuem currículos tímidos e escassos para esta área, havendo a necessidade de revisá-los. A pesquisadora afirma que o trabalho docente na Educação Infantil:

Não se trata de um trabalho qualquer, não basta gostar de crianças, ter dons maternais e vocação, entre outras coisas é preciso ter um envolvimento com a busca constante de conhecimentos que habilite o professor a saber ensinar, explorando os momentos vividos pelas crianças. Esses são fatores essenciais na ressignificação da ação e do sentido pedagógico da profissão do professor (Febrônio, 2010, p. 44-45).

Além disso, para a pesquisadora, os estágios são pouco planejados e não permitem a conexão da prática com os conhecimentos teóricos. Sobre esta questão, complementa-se o que Roldão (2007, p. 40) recomenda como fator de desenvolvimento profissional: “a formação como imersão no contexto de trabalho”, em que, nos contextos escolares, os futuros professores são colocados em situações alimentadoras do seu percurso e construam parcerias de formação e investigação. Assim, os estágios ganham potência e significado frente ao que se estuda e ao que o cotidiano profissional requer, em suas diversas demandas, para uma atuação ainda mais eficiente.

Em uma entrevista⁸ veiculada no YouTube do canal UNIVESP, Maria Malta Campos aponta que os cursos de Pedagogia não têm garantido os conhecimentos necessários para a formação de um professor de Educação Infantil, necessitando haver uma organização curricular específica para esta etapa, principalmente no que diz respeito ao trabalho docente em creches com os bebês e as crianças pequenas. Ela menciona a complexidade da atuação do docente em creches e demonstra o quanto se faz necessária uma formação que remeta às especificidades do contexto desta etapa.

Em paralelo, com relação à prática da literatura infantil com as crianças, independentemente da faixa etária, algumas pesquisas feitas por Rodrigues, Lima e Paula (2022) apontam a escassez desse conteúdo como disciplina específica nos cursos de Pedagogia e, quando o assunto é tratado nessas formações, há pouca profundidade e espaço para o

⁸ Entrevista gravada em 2010, mas postada no Canal em 2016.

desenvolvimento de ações importantes para a consolidação das informações, sendo insuficientes para o exercício da prática (Araújo, 2015).

Diante desses apontamentos, evidencia-se uma necessidade de reformular as estratégias de formação inicial para os professores, principalmente no que diz respeito ao docente de Educação Infantil e, aliás, no que tange ao trabalho deste profissional com a literatura infantil, tendo em vista que são duas vertentes específicas, mas complementares e importantes para as demandas que cada uma enseja.

Ademais, vejamos como a formação profissional se estende ao longo da jornada.

2.3.2. A formação continuada: um caminho a ser percorrido

Depois de alguns anos de estudo, o professor obtém seu diploma, mas sua formação não se encerra por aí. É apenas o começo para quem lida constantemente com o conhecimento, principalmente nesta era tão notável da informação. Aliás, o conhecimento é a ferramenta de trabalho de qualquer professor. Sem esta ferramenta, a aprendizagem não acontece ou não se desenvolve, e a atuação do professor torna-se estéril.

Os professores têm, sim, seus conhecimentos, um arcabouço incontestável de preciosidades, mas nunca será o bastante, principalmente para quem lida com a educação. Além de buscar mais conhecimentos, deve-se estar atento aos momentos em que eles se desenvolvem, se transformam, se ampliam... E isso não acontece somente quando o professor está debruçado sobre seus livros, mas também quando está no seu ambiente de trabalho, quando interage intencionalmente com as crianças, troca ideias com seus parceiros, debate sobre as políticas públicas que influenciam a educação etc. (Tardif, 2014; Shulman, 2014). Ao longo de sua jornada como professor, este profissional percorrerá o caminho dos estudos de maneira individual ou coletiva, fazendo novas descobertas, inovando suas práticas, reavaliando suas concepções, aprimorando suas habilidades, enfim, caminhando em direção ao conhecimento que forma e transforma.

Segundo Kramer (2005, p. 224), “a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade”. Alguns investimentos têm sido feitos para garantirem as formações continuadas de profissionais da infância como o Novo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), promulgado e regulamentado em 2020. Na organização de distribuição de recursos para a educação, parte da verba vinda do FUNDEB

é direcionada aos municípios brasileiros e deve ser investida em formação continuada para os professores. Todavia, é a partir desses recursos disponíveis que muitas empresas de cunho educacional aparecem no sistema, oferecendo serviços de formação aos professores. Infelizmente, com um “pacote pronto e encaixotado” de formação para os professores, percebe-se que algumas (ou muitas) dessas formações nem sempre atendem às reais demandas de cada realidade escolar. Este lamentável cenário se assemelha ao que Imbernón (2022, posição 63) aponta como “a subordinação da profissão à produção do conhecimento por parte de outros”.

Em consonância com esta reflexão, Moruzzi, Silva e Barros (2018, p. 354) salientam que “a formação continuada do professor precisa levar em consideração uma gama de singularidades que estão presentes na realidade da instituição em que esse profissional atua”. Sob este aspecto, modelos prontos de educação, advindos de empresas formadoras, divergem do sentido de garantir uma formação continuada de qualidade para esses profissionais, pois não consideram aspectos importantes que desencadeariam conhecimentos significativos para a equipe escolar. Ademais, os autores acrescentam:

[...] sem conhecer a demanda de uma equipe de professores em determinado contexto, as formações acabam repetindo o ciclo de transmissão de conhecimentos predeterminados sem saber de fato as necessidades formativas do professor, e não respondendo às necessidades postas pelas práticas (Moruzzi, Silva; Barros, 2018, p. 354).

Neste sentido, uma formação com contexto, envolvendo a voz do profissional que está inserido no cotidiano com as crianças, que relata, denuncia, debate e reflete, potencializa uma formação que inova e transforma. Assim, é necessário que a formação continuada envolva significados de quem está no seu próprio processo de aprendizagem, com novos temas conexos às demandas atuais, rompendo com “[...] práticas escolarizantes, antecipatórias, disciplinadoras, fragmentadas e pouco articuladas [...]” (Moruzzi; Silva; Barros, 2018, p. 374), que nada têm a ver com as peculiaridades da Educação Infantil.

Ao partir do ponto de partida em que o professor constrói seu conhecimento pedagógico individual e coletivamente, Imbernón (2022, posição 61) assume uma formação continuada constituída por “[...] descobrir organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria”, em que, se necessário, deve-se “[...] recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam”. Trata-se de uma formação continuada ativa com diferentes ações que contemplam um processo de desenvolvimento profissional.

Seguindo nesta direção, Falsarella (2021, posição 82) afirma que a formação continuada deve “motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica” e,

em seguida, destaca alguns pontos para uma visão mais abrangente nas formações que mobiliza os saberes docentes:

- a valorização do conhecimento docente e dos saberes profissionais presentes no cotidiano escolar;
- o local de trabalho como base do processo;
- a consideração das vivências e da experiência profissional construída pelo professor;
- a articulação com o projeto da escola;
- as especificidades da instituição escolar e da comunidade (Falsarella, 2021, posição 82).

Estas pontuações da autora são, certamente, relevantes ao processo formativo, pois consideram as realidades anexas ao entorno e contexto da unidade. Além disso, a valorização dos saberes dos profissionais considera suas experiências ao longo da jornada, evidenciando estratégias que delineiam e fortalecem sua identidade docente. Os professores podem dar pistas dos saberes a serem discutidos e desenvolvidos nas formações, pois estão diante do fazer que se confronta com as realidades adjacentes ao cotidiano.

Com relação ao professor de creche, que atua com crianças de zero a três anos, destaca-se o que afirmam Bertonceli e Conceição (2023):

[...] as crianças e suas infâncias precisam se fazer mais presentes na formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil, pois está retratado nas narrativas docentes a fragilidade da formação de professores para atuar na primeira infância, em especial com bebês e crianças bem pequenas (Bertonceli; Conceição, 2023, posição 59 e 60).

As pesquisadoras ressaltam também a relevância do trabalho colaborativo e a reflexão crítica diante do trabalho docente e das práticas pedagógicas com as crianças. Neste viés, embora a formação seja voltada para o professor, o foco está na criança, pois é para ela que o professor desenvolve sua prática. Assim, a infância é o sentido a ser estabelecido na formação continuada de professores da Educação Infantil.

Por fim, Roldão (2017, p. 1146) aponta algumas questões necessárias para se pensar numa maior eficácia das formações docentes. Dentre as indagações indicadas para reflexão, destaca-se esta: “Que saberes são necessários?”. Uma pergunta tão simples que, por vezes, parece ficar oculta ou superficial dentro de uma pauta com conteúdo predeterminado pelos cursos, muitas vezes alheios às realidades emergentes nas unidades escolares. Sobre a determinação acerca dos saberes a serem ensinados, o currículo entra na discussão desta pesquisa, no item 2.4.1., no sentido de esmiuçar um pouco mais sobre os conhecimentos

norteadores da educação dos bebês e crianças bem pequenas nas creches, principalmente no que se refere à literatura infantil.

2.4 Livros e literatura desde a aurora da vida

Quanto mais cedo a criança se aproxima do mundo dos livros e do universo cultural proporcionado pela literatura, a familiaridade dela trará segurança em si própria e a possibilidade de imaginação e de criação de fantasias e compreensão da realidade. E, certamente, ela poderá gostar dos livros e da literatura (Parreiras, 2012, p. 21).

Dentre tantas outras potencialidades, a literatura infantil possibilita o ingresso ao mundo simbólico, o enriquecimento da imaginação, o desenvolvimento e a organização do pensamento. Reyes (2010) comprova que somos nutridos com as palavras e símbolos legados por outros desde muito cedo e que as histórias vêm como elemento para nos decifrarmos. A inserção ao mundo das histórias, dos livros, da literatura e da poesia pode acontecer até mesmo quando a criança ainda está no ventre da mãe, onde, por meio da voz que emite sons e palavras, a criança é introduzida ao entrelaçamento de significados que atravessam a incrível jornada da vida. Para Parreiras (2012, p. 30), “há uma espécie de memória sensitiva que ajuda o bebê a resgatar o que viveu na vida intrauterina”, as pulsações, os líquidos e os gases da mãe são ouvidos pela criança e inauguram para ela uma etapa de linguagem pré-verbal.

Antunes (2005) cita a pesquisa de Peter W. Jusczyk na qual crianças de oito meses foram expostas à escuta de histórias infantis durante dez dias e, quinze dias depois, ao ouvirem palavras aleatórias, manifestavam maior interesse por aquelas que correspondiam às palavras existentes nos contos. Com isso, os pesquisadores manifestaram que a contação de histórias pode ampliar as inteligências linguísticas desde a tenra idade. Não obstante, o contato com os livros, as histórias, as ilustrações, os textos literários e tantos outros elementos revestidos de qualidade fornecem à criança um arsenal rico e potente para o seu desenvolvimento não só linguístico, mas também para suas outras inteligências.

Se por um lado temos as potencialidades da literatura, por outro temos a criança, nos seus primeiros anos de vida e na sua vigorosa etapa de crescimento neural, estabelecendo relações com o mundo que a cerca e sedenta por descobrir coisas novas. Neste sentido, a literatura é para ela uma necessidade, mesmo que não consciente, pois abre-lhe um mundo permeado com vastas possibilidades de desbravamentos e diálogos.

No que se refere à literatura infantil, Parreiras (2012) diferencia livros e livros literários, sem diminuir a importância dos livros não literários, mas evidenciando a pujança da literatura

com todos os elementos que podem constitui-la. Certamente, as concepções sobre a infância podem enriquecer ou empobrecer a obra. Excelentes obras literárias podem ser deixadas de lado pelos adultos que as considerarem “complexas demais para crianças tão pequenas”, pois “elas não vão entender” ou “não haverá interesse”. O conhecimento aprofundado e assertivo acerca do desenvolvimento infantil, o olhar atento e a escuta sensível do adulto para a criança servem como apoio necessário para escolher e levar até ela uma literatura que seja, de fato, significativa e capaz de encontrar-se com a sua subjetividade. Dessa forma, os bebês e as crianças pequenas não podem ser apartados dos livros e da literatura, mas encorajados a estabelecerem esta nova relação.

É importante destacar ainda que, desde o seu nascimento, a criança já começa a fazer uma leitura considerada por pesquisadores como a “leitura de mundo” (Parreiras, 2012; Reyes, 2010). Assim, o bebê realiza uma leitura do rosto de sua mãe quando ela interage com ele em diferentes situações do seu dia. Aos poucos, a criança vai interpretando suas feições e interagindo com sua mãe de maneira mais sofisticada, respondendo aos estímulos e comportamentos.

A leitura, habilidade tão almejada pela sociedade, vai muito além da simples decodificação de signos, uma vez que abrange interpretações que “possibilitam uma percepção de mundo” (Souza; Lima, 2012, p. 10), desempenhando um papel importante na formação humana. A familiarização com a linguagem verbal e escrita pode se consolidar desde muito cedo quando, por meio de vivências que compõem o cotidiano, a criança é estimulada a ter contato com livros e situações de leitura.

Com efeito, através desta inserção que se dá desde muito cedo, a aprendizagem da leitura e da escrita se desenvolverá com mais consciência e clareza quando a criança estiver na idade escolar, pois ela terá participado de experiências significativas e prazerosas, obtendo um repertório mais amplo de elementos concernentes.

2.4.1 Alguns apontamentos com base em documentos oficiais brasileiros

Leite (2016) menciona que o conceito de currículo é polissêmico e possui diferentes finalidades conforme os diversos papéis associados à escola. Nesse sentido, o currículo deve corresponder ao retrato da unidade de educação, com o reconhecimento das suas diferentes dimensões, inclusive a cultural e social. A autora expõe a importância de, nas formações,

reconhecer os professores como “configuradores do currículo vivido” e não meros “executores de um currículo” (Leite, 2016, posição 400). Entre configurar e executar existem diferenças expressivas, pois a configuração supõe reflexões, observações, diálogos e ajustamentos, enquanto a simples execução presume um fazer para atingir metas sem o compromisso com a qualidade. Nesse sentido, é preciso pensar como se configura um currículo voltado para a Educação Infantil, com suas particularidades que a colocam, por exemplo, diante das ações indissociáveis do cuidar e do ensinar.

Ao tratar sobre o percurso histórico do currículo na Educação Infantil, Silva (2020) aponta o documento “Proposta pedagógica e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” como resultado de debates sobre propostas curriculares para a etapa, inclusive acerca do uso do termo “currículo” para a etapa em questão. A autora evidencia os contributos de pesquisadoras importantes⁹ acerca do assunto e demonstra como a discussão se ampliou com o lançamento de outros documentos oficiais, tendo em vista a identidade da Educação Infantil e as práticas pedagógicas. Para ela, houve avanços, mas ainda há muito o que fazer para a consolidação de progressos.

Adentrando um pouco mais nas dimensões da Educação Infantil, vejamos os apontamentos feitos em documentos oficiais acerca do trabalho pedagógico relacionado à leitura e à literatura voltado para a primeiríssima infância. Nesse caso, os documentos com representatividade curricular escolhidos foram: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI)¹⁰ (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), tendo em vista alguns apontamentos que vislumbram direta ou indiretamente a faixa etária em questão (zero a três anos). Ambos serão apresentados em ordem crescente a partir dos anos de sua criação.

Organizado em três volumes¹¹, o RCNEI (Brasil, 1998) foi apresentado pelo Ministério da Educação em 1998 com a intenção de atingir professores e educadores em suas práticas pedagógicas. Ele se dispõe a colocar a Educação Infantil como um dos espaços em que se pode ampliar as “capacidades de comunicação, expressão e de acesso ao mundo letrado” (Brasil,

⁹ Ana Maria Mello, Maria Lúcia de A. Machado, Sônia Kramer, Tizuko M. Kishimoto e Zilma de Moraes Ramos são importantes nomes que apontam concepções e debatem sobre o currículo na Educação Infantil, apresentando ideias pertinentes no documento.

¹⁰ Trata-se de uma versão revisada de um documento originalmente publicado em 1999.

¹¹ “[...] o primeiro apresenta uma reflexão geral sobre o atendimento no Brasil, sobre as concepções de criança, de educação e do profissional; o segundo trata da ‘Formação pessoal e social’ e o terceiro volume ocupa-se dos diferentes conteúdos incluídos em ‘Conhecimento do mundo’” (Campos; Füllgraf; Wiggers, 2006, p. 107).

1998, p. 117) e considera as quatro competências linguísticas: falar, escutar, ler e escrever. No documento, há uma construção de ideias sobre o desenvolvimento da linguagem da criança, abordando uma aprendizagem que se dá de maneira privilegiada mediante as interações. Ele elenca os seguintes objetivos voltados para as crianças de zero a três anos:

- participar de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências;
- interessar-se pela leitura de histórias;
- familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos etc. (Brasil, 1998, p. 131).

Neste trecho, não há uma citação direta à literatura infantil; no entanto, de alguma forma ela se insere nos objetivos propostos, pois:

- a comunicação oral é fomentada pelas falas das crianças ao observarem algo do livro ou do texto ouvido;
- a leitura de histórias pode implicar um texto de caráter literário, além do contato cotidiano com os livros que estimula o prazer pela leitura.

Tais ações também são evidenciadas no documento dentro do tópico denominado “conteúdos” no qual, além de outras colocações, há a orientação para o trabalho com a leitura, a escrita e a oralidade de maneira integrada. O documento também trata do ato da leitura como social e cultural e considera a relevância do trabalho do professor ao escolher uma história com atenção à inteligibilidade e riqueza do texto, a organização do ambiente para colocar livros à disposição da criança, além de fomentar a leitura com a família, permitindo que livros sejam levados para casa.

As DCNEI (Brasil, 2010) foram aprovadas em 1998, estabelecendo fundamentos norteadores com princípios éticos, políticos e estéticos. Sobre este documento, Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) apontam que ele foi alvo de críticas devido à ênfase em conteúdos de aprendizagem e teorias psicológicas, dando pouco espaço para contextos sociais e culturais das crianças. Em 2010, com as novas diretrizes, houve mudanças a fim de tornar o documento mais efetivo, inclusive como ferramenta para que as práticas pedagógicas sejam refletidas pelos docentes (Silva, 2020).

Cabe destacar que as DCNEI (Brasil, 2010) propõem práticas pedagógicas voltadas para a faixa etária de zero a cinco anos, tendo como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. Nesse sentido, o documento propõe a garantia de algumas experiências que, dentre outras,

“possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Brasil, 2010, p. 26). Nesse caso, inspira-se a promoção de estratégias que proporcionem o desenvolvimento da linguagem oral e escrita por meio de experiências que, certamente, contemplariam o contato com os livros e a literatura. Para Silva (2020, posição 145), a abordagem da leitura e da escrita nas novas diretrizes é “considerar que as crianças estão inseridas em uma vida letrada que utiliza a leitura e a escrita como algumas das formas de se comunicar”.

No mesmo tópico acerca das práticas pedagógicas, o contato com a literatura é claramente evidenciado a partir da seguinte recomendação: “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (Brasil, 2010, p. 26). É importante destacar que ações como “relacionar-se” e “interagir” não são processos passivos, mas ativos, cujo envolvimento remete à participação da criança em seu contexto de aprendizagem.

Em 2017, foi homologada a BNCC (Brasil, 2018), após um processo de debates ocorridos durante alguns meses de 2016. Considerada como um documento de caráter normativo (Brasil, 2018, p. 07), ela norteia os currículos de redes e sistemas de ensino, além de propostas pedagógicas. Para a Educação Infantil, o documento apresenta os seis “Direitos da Aprendizagem e Desenvolvimento”, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Os “cinco campos de experiências” apresentados no documento são:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamentos e imaginação;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Para cada um desses campos, há “Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento”, no qual se considera faixas etárias:

- Bebês (0 a 1 ano e 6 meses);
- Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses);
- Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Cabe destacar o que Silva (2020) aponta sobre o documento:

A BNCC não oferece ao professor as atividades que ele deve executar nas creches e pré-escolas. No entanto, cabe a ele selecionar, organizar e propor o conjunto de práticas plurais que garantam às crianças o protagonismo no processo de aprendizagem e que promovam o desenvolvimento pleno delas (Silva, 2020, posição 207).

Neste sentido, diferente do RCNEI (Brasil, 1998) com suas propostas pedagógicas, a BNCC (Brasil, 2018) parece dar mais espaço para o professor propor experiências, pois consideram-se as diversas realidades em cada contexto e unidade de Educação Infantil, embora não haja esta especificação explícita no documento.

No que tange à literatura infantil, a BNCC (Brasil, 2018) considera sua importância e a sua inserção desde a Educação Infantil com a “imersão na cultura escrita”:

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (Brasil, 2018, p. 42).

No que concerne aos objetivos de aprendizagem propostos, considerando os bebês e as crianças bem pequenas, o documento aponta a criação e a contação de histórias, conhecer e manusear diferentes portadores textuais, manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais. Neste contexto, o contato com os livros e a literatura mostra-se parte importante para a imersão na cultura escrita e letrada, já desde os primeiros meses.

É importante ressaltar que tanto a DCNEI (Brasil, 2010) quanto a BNCC (Brasil, 2018) têm como eixos as interações e as brincadeiras, evidenciando sua importância para as práticas pedagógicas e colocando a infância no seu sentido mais íntimo de desenvolvimento, em que a ludicidade e as relações estabelecidas entre a criança e o mundo são respeitadas e consideradas a força motriz para o seu progresso. A mesma importância sobre as brincadeiras e as interações é colocada no RCNEI (Brasil, 1998) de maneira ampla, estendendo-se em muitas citações ao longo do documento.

A partir desses três documentos oficiais que norteiam o trabalho na Educação Infantil, percebe-se que a inserção da criança no mundo literário é um apontamento assertivo e

considerado desde os primeiros meses de vida. Tanto as citações diretas quanto as indiretas apresentadas nos documentos denotam a presença da literatura que pode (e deve) acontecer nos espaços da Educação Infantil.

Destaca-se ainda que o RCNEI (Brasil, 1998) apresenta maiores detalhes com relação ao trabalho pedagógico, vislumbrando uma prática e uma reflexão com maiores desdobramentos do contexto da Educação Infantil. Contudo, cabe atenção ao que Campos, Füllgraf e Wiggers (2006, p. 108 *apud* Cerisara, 2002) denunciam como uma ênfase exagerada no “modelo escolar de currículo”, o que descaracteriza a identidade e propostas da Educação Infantil. Já a BNCC (Brasil, 2018), documento mais atual, embora traga conteúdos relevantes ao processo, parece limitar-se a objetivos e códigos que se distanciam da essência de uma Educação Infantil com caráter humanizador.

Por fim, cabe um destaque especial ao documento “Critérios para uma creche que respeita as crianças” (Brasil, 2009)¹², cujos critérios envolvem a unidade, a política e os programas de creche. Logo na apresentação do documento, faz-se uma constatação que o legitima em sua importância para a garantia do atendimento às necessidades fundamentais da crianças:

Os critérios foram redigidos no sentido positivo, afirmando compromissos dos políticos, administradores e dos educadores de cada creche com um atendimento de qualidade, voltado para as necessidades fundamentais da criança. Dessa forma, podem ser adotados ao mesmo tempo como um roteiro para implantação e avaliação e um termo de responsabilidade (Brasil, 2009, p. 07).

Dentro de uma lista que compõe ações para as garantias, o documento aponta alguns critérios relacionados à literatura. Um desses critérios é bastante direto, pois no que se refere à “formação prévia e em serviço”, reconhece-se “a importância da brincadeira e da literatura infantil para o desenvolvimento da criança” (Brasil, 2009, p. 38). Ademais, no texto encontram-se critérios vinculados ao acesso a livros de história, bem como à compra e aquisição de livros de qualidade e adequados à faixa etária.

Os documentos apresentados denotam uma trajetória que vai sendo formulada e reformulada de acordo com as concepções construídas e constituídas sobre o papel da Educação Infantil na infância. Entre suas formulações e reformulações, evidenciam-se as falhas que, ao serem debatidas, levam ao desenvolvimento de novas concepções que amparem as especificidades desta etapa tão especial. Além disso, o apontamento para a literatura infantil

¹² Este documento foi escrito por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, originalmente publicado em 1995.

nos documentos legitima sua relevância para o desenvolvimento das crianças e responsabiliza os órgãos governamentais a suprirem as necessidades advindas das propostas.

2.4.2 Sentidos e significados

Se desde o ventre a criança já consegue ouvir os sons emitidos pela mãe, é já nos primeiros minutos de sua chegada ao mundo que suas experiências se ampliam. Assim, dia após dia, ano após ano, sentidos e significados vão sendo tecidos à medida que a trama da vida se enrola e se desenrola através das relações, dos acontecimentos, das experiências. Conexões neurais e humanas vão descortinando nossa capacidade de ser e estar no mundo. Tornamo-nos capazes de fazer leituras quando, ainda bebês, olhamos o rosto de um adulto que sorri ou que chora, ouvimos um tom baixo ou mais alto de uma voz, sentimos o calor de um abraço que nos acolhe ou a temperatura de uma água que nos refresca no banho (Parreiras, 2012; Reyes, 2010).

As diferentes informações recebidas pela criança no seu cotidiano enriquecem seu desenvolvimento, servindo-lhe de apoio para ampliar novas habilidades. Para Vygotsky (2008), há uma estreita e complexa relação entre pensamento e linguagem. Segundo os estudos desse teórico, a linguagem é um instrumento para o desenvolvimento cognitivo humano e é importante para a organização do pensamento.

As palavras que um bebê ouve das pessoas podem ser, inicialmente, somente um som, mas à medida que aquele som é repetido e enriquecido por variados contextos emergidos pelo cotidiano, as palavras ganham, pouco a pouco, significados e sentidos (Parreiras, 2012; Reyes, 2010).

Os significados das palavras podem ser consultados através de um dicionário. Ao consultar a palavra “maçã”, por exemplo, no Dicionário *On-line* de Português, encontra-se sua etimologia, gramática, expressões e outras referências. Quanto ao seu significado, o dicionário refere-se a este substantivo feminino como “nome do fruto produzido pela macieira”. Se a consulta por esta mesma palavra for em outro dicionário, haverá o mesmo significado, talvez com algumas informações a mais, mas que não fogem das atribuições dadas ao termo. Os significados expressos nos dicionários são conhecidos e compartilhados pela maioria das pessoas, eles são socialmente construídos mediante as experiências humanas.

A criança tem contato com a linguagem desde muito cedo, não pela consulta a um dicionário, mas mediante as vozes que escuta, as observações, as interações, as vivências e todo

o escopo de possibilidades trazidas pelo seu cotidiano (Parreiras, 2012), evidenciando sua função social (Vygotsky, 2008) e a formação de sua identidade (Reyes, 2010).

Numa situação hipotética, pode-se imaginar que o primeiro contato de uma criança com a maçã pode ter sido apenas pela audição da palavra. Em outro momento, ela pode ter visto apenas o fruto numa tigela em cima da mesa, mas sem ter feito a ligação da imagem vista com a palavra enunciada. Dias depois, ela teve a experiência de ouvir um adulto dizendo o nome da fruta, observou-o raspando a polpa e oferecendo-a a ela com uma colher. Ao experimentar a maçã, a criança tem mais uma experiência sensorial: ela sentiu seu sabor doce e cítrico. Depois de algum tempo, a criança tem uma nova experiência com a maçã: ela escuta uma história de uma moça chamada Branca de Neve, que come o fruto e adormece logo em seguida. A maçã está estampada no livro que o adulto coloca diante de seus olhos e ali a criança vislumbra novas experiências. Com isso, sua percepção de mundo é cada vez mais expandida e nutrida mediante as palavras, as imagens, as experiências...

A partir desta situação hipotética, nota-se que as potencialidades da literatura são variadas e atingem diversas áreas da subjetividade humana, garantindo-lhe meios de desenvolvimento em variados aspectos, inclusive na linguagem. É importante destacar ainda que, quando a criança tem contato com a literatura, é dada a ela a possibilidade de verificar “que a linguagem não só nomeia o que se vê como o que se sente e o que se deseja” (Reyes, 2010, p. 52). Além disso, as palavras vão sendo descobertas em seus significados, dando à criança possibilidades de ampliar seu repertório com novos termos, aprimorando sua capacidade de expressar-se verbalmente.

A literatura não somente imprime os significados construídos socialmente, mas também oferece à criança a possibilidade de construir novos sentidos, mediante os contextos envolvidos em suas obras. Sobre a diferença acerca dos significados e dos sentidos, apoiando-se nas ideias de Paulhan, Vygotsky (2008) comenta:

Uma palavra adquire o seu sentido do contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações de sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala (Vygotsky, 2008, p. 181).

Para exemplificar estas diferenças, o teórico utiliza-se de obras literárias evidenciando o quanto as palavras contidas nos textos podem ser enriquecidas mediante os diferentes contextos emergidos:

As últimas palavras da já mencionada fábula de Krylov “A libélula e a formiga” ilustram bem a diferença entre sentido e significado. As palavras “Vá dançar!” têm um significado definido e constante, mas no contexto da fala adquirem um sentido intelectual e afetivo muito mais amplo. Significam tanto “Divirta-se” quanto “Morra” (Vygotsky, 2008, p. 181).

Ao transportar estas ideias para a situação hipotética da maçã, pode-se verificar que a maçã ganha variados sentidos quando é carregada por novos contextos e novas experiências. Embora seu significado seja o mesmo para muitos, seu sentido é amplo e diversificado para cada indivíduo. A literatura, por sua vez, enriquece ainda mais este campo de possibilidades.

Diante destas considerações, pensando em um grupo de crianças que ouve a narrativa da história da “Branca de Neve” e contempla o episódio da maçã envenenada oferecida à personagem, pode-se atribuir sentidos acrescidos pelos contextos da história, do ambiente em que a criança está e a escuta, das ilustrações da obra, da narrativa do professor, do diálogo interior com seus próprios contextos de vida, além de muitos outros elementos, perpassando para um patamar cada vez mais elevado de percepções. Mesmo que as crianças estejam em grupo e compartilhem de significados comuns inclusos na história, cada uma terá sua própria atribuição de sentidos.

No que tange ao pensamento e à linguagem, Giroto, Lima e Chaves (2012) mostram que a literatura infantil é um meio que incorpora no indivíduo a linguagem do outro. Sendo internalizada, a literatura contribui para o desenvolvimento da linguagem interna e do pensamento do leitor. Ademais, apontam sua função com subsídios relevantes para o psiquismo infantil:

A literatura infantil tem, portanto, a função de, por meio da palavra e da imagem, favorecer um enriquecimento do psiquismo infantil tanto em termos de aquisição de significados no processo de formação de conceitos e informações, quanto em termos de vivências pessoais, de atribuição de sentidos, de uma mais complexa forma de relação com a realidade (Giroto; Lima; Chaves, 2012, p. 112).

De fato, neste contato com as palavras imersas e enriquecidas por contextos, os significados e os sentidos vão sendo tecidos nas tramas que se desdobram na subjetividade humana. Nossos pensamentos vão se tornando mais complexos, sofisticados e potentes à medida que a linguagem nos dá mais possibilidades de nos expressarmos e interpretarmos nosso mundo interno e externo.

Uma simples maçã ganha novas cores com uma boa narrativa literária e novos sabores a partir do seu encontro com a subjetividade humana. Tudo isso sem deixar de ser a fruta com as propriedades das quais todos nós experimentamos através dos nossos sentidos e da nossa

razão. A pretensão não é deslocar-se da realidade, pois dela dependemos, mas alimentar nosso potencial de usar a imaginação e desenvolver habilidades mais sofisticadas do intelecto, como, por exemplo, a criatividade.

Ao falar sobre o mecanismo da imaginação criativa, Vygotsky (2014) considera o que a criança vê e ouve como pontos de apoio iniciais; por isso, não se pode desconsiderar suas experiências, pois elas envolvem o desenvolvimento de suas capacidades no terreno fértil da infância.

Por fim, dentro das contribuições trazidas por Vygotsky no que tange à literatura infantil, cabe destacar o que Pinazza e Gobbi (2014) apontam, ao tratarem sobre a educação estética na perspectiva de Vygotsky, revelando três suposições apresentadas pelo teórico que merecem atenção dos educadores:

A primeira suposição refere-se à “noção de que uma obra de arte possui um efeito moral, bom ou mau, porém direto sobre a criança e o jovem” (Pinazza; Gobbi, 2014, p. 28), evidenciando um desconhecimento do psiquismo infantil, além de uma desarticulação do sentimento estético. A segunda suposição indica a relação entre “a realidade e a obra de arte” (Pinazza; Gobbi, 2014, p. 29), em que se reduz a obra de arte à reprodução do real ou, até mesmo, ao delineamento da realidade com a obra de arte. A terceira questão é a redução do significado da experiência estética apenas ao prazer, sendo que esta vivência vai muito além do hedonismo. Sobre todos estes pontos abordados, Pinazza e Gobbi (2014) complementam: “o convite feito por Vigotski (2005) aos profissionais da educação da infância é no sentido de valorização da obra de arte naquilo que ela pode suscitar verdadeiramente nas crianças, a despeito dos propósitos impostos *a priori* pelos adultos”.

Diante do exposto, certamente fica a mensagem tão necessária aos educadores que, ao levarem as primeiras experiências literárias para as crianças, precisam ter um olhar ampliado tanto para as potencialidades de uma boa obra de literatura quanto para as potencialidades da criança ao recebê-la e concebê-la em seu interior. No campo da interiorização de uma criança, há uma terra vasta, fértil e sedenta. Não cabe a nós adentrarmos, mas respeitar este solo sagrado e lançar boas sementes.

2.4.3 Literatura infantil: entre o imaginário e o real, o afeto e o lúdico

Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... (Abramovich, 1997, p. 17).

A literatura infantil abarca uma série de possibilidades capazes de enriquecer o imaginário da criança e sua capacidade de ver o mundo sob diferentes perspectivas. Contudo, faz-se necessário conhecer, analisar e refletir sobre esta literatura voltada para o público infantil. Cademartori (2010) provoca uma reflexão diante do adjetivo “infantil” atribuído a esta literatura específica:

O adjetivo, já ensinava nossa antiga professora, determina o substantivo, qualificando-o. Quando se fala em literatura infantil, por meio do adjetivo, particulariza-se a questão dessa literatura em função daquela a quem ela se endereça: a criança. Desse modo, circunscreve-se o âmbito desse tipo de texto. É escrito para a criança e para ser lido por ela. Porém, é escrito, empresariado, divulgado e comprado pelo adulto. A especificidade do gênero vem dessa assimetria, sendo que todas as diferenças, tensões e intenções da relação adulto/criança manifestam-se, também, na literatura infantil (Cademartori, 2010, p. 22).

A literatura infantil, definida por Cademartori (2010, p. 22) como “um gênero literário definido pelo público a quem se destina”, implica inevitavelmente na relação do adulto com esta literatura, visto que, geralmente, são adultos quem a produzem, ilustram, editam, publicam, enfim, permitem o acesso a ela. Na mesma perspectiva, a relação do adulto com a criança também implica ações, havendo uma tríade entre a literatura, o adulto e a criança.

A partir desse viés, as concepções que o adulto tem acerca de criança e infância influenciam nas produções literárias e, até mesmo, nas maneiras que estas chegam ao público infantil. Ao criar uma obra literária para o público infantil, o escritor terá como base seu arsenal de ideias sobre o público-alvo para construir suas tramas, compor seus poemas... Por outro lado, ao escolher um livro a ser lido para uma criança, um professor também consultará suas ideias e experiências. Portanto, um adulto que não acredita na potência de uma criança certamente cairá no erro de produzir ou levar até ela textos empobrecidos e pouco relevantes para seu desenvolvimento. Quanto mais se estuda sobre as crianças, mais as veredas se alargam para conhecê-las em profundidade.

Quando pensamos em bebês e crianças bem pequenas, em que suas conexões neurais estão em plena e rápida atividade, absorvendo significativamente as variadas experiências e estímulos, devemos possibilitar a inserção literária levando em consideração suas vastas potencialidades. A literatura infantil, mediada através do uso de um livro, oferece à criança um arcabouço amplo de estímulos diretos como, por exemplo, os visuais das ilustrações, os sonoros da voz que lê, os táteis do material impresso (Abramovich, 1997; Parreiras, 2012; Reyes, 2010).

Dentre tantas habilidades a serem oportunizadas a partir da literatura infantil, Abramovich (1997) aponta o suscitamento do imaginário. Com isso, outros aspectos sensoriais podem ser estimulados por meio da imaginação que a literatura oferece: uma história com um bolo saindo do forno em seu enredo pode trazer à memória uma experiência com sabores e cheiros já vivenciados pela criança, instigando sua imaginação para uma situação que não está concretamente ali, mas a transporta para um vasto mundo interior.

Ao falar sobre a imaginação criativa, Vygotsky (2014) pondera que é necessária a consideração do estágio de desenvolvimento da criança com suas particularidades, sendo esta amadurecida ao longo dos anos. Ele afirma que a imaginação é abastecida pelos elementos que compõem a realidade, mediante as vivências. Assim, quanto mais ricas as oportunidades de experiências, mais prósperas serão as possibilidades de elaborações cognitivas.

Quando a criança tem contato com a literatura infantil, há um jogo estabelecido entre o mundo real e o mundo imaginário que, por sua vez, pouco a pouco, desenvolve-se e atinge novos patamares de cognição. Suas experiências vão ao encontro das narrativas, dos personagens, da musicalidade dos sons, transformando-se e encontrando-se com o teor de sua subjetividade. Outrossim, Abramovich (1997, p. 138), ao declarar que “imaginar é também criar realidades”, mostra-nos que a imaginação é (e está) em constante movimento!

A narrativa que, por sua vez, é uma só, pode ser sentida de maneiras diferentes por cada criança que a escuta. Cada leitura é uma experiência única, embora a narrativa e a criança que a ouça sejam a mesma. Ao ouvir novamente uma história, a criança experimenta aquilo que Abramovich (1997) destaca sobre a releitura, em que há uma nova forma de aproximação de algo já conhecido, percebendo as mudanças que ali vão se estabelecendo.

Ao tratar, por exemplo, sobre os contos de fada, Abramovich (1989) descortina com maestria esta relação entre o real e a fantasia:

Pois é só estarmos atentos ao nosso processo pessoal, às nossas relações com os outros e com o mundo, à nossa memória e aos nossos projetos, para compreender que a fantasia é uma forma de ler, de perceber, de detalhar, de raciocinar, de sentir... o quanto a realidade é impulsionador (e dos bons!!!) para desencadear nossas fantasias... (Abramovich, 1997, p. 138).

Assim como a percepção da realidade é importante para o desenvolvimento do ser humano, bem como sua inserção no mundo em que vive, ela também cumpre o seu papel na fomentação do imaginário, da fantasia. Ambos, real e imaginário, estabelecem um diálogo em que um complementa o outro. Ortiz e Carvalho (2012, p. 167) declaram que a leitura para o bebê não amplia somente o seu repertório de palavras, mas o simbólico para “compreender o

mundo e interagir com ele”, além de proporcionar-lhe a capacidade de “pensar e elaborar soluções para as diversas situações que vão se apresentar pela vida”.

A afetividade é outro ponto importante de consideração quando se aborda a leitura para as crianças, principalmente as de zero a três anos de idade, em que há uma maior necessidade de se ter um leitor ou contador de histórias. A partir desse momento de leitura e/ou história compartilhada há, evidentemente, uma nova relação estabelecida. Reyes (2010) aponta que:

É provável que essa fascinação prematura exercida pelo livro não provenha apenas do objeto físico ou de suas ilustrações ou da história contada, mas muito mais da experiência afetiva que flui e oferece tantas pistas de decifração vital, com muita proximidade. Esse encantamento que permite reter o eco das vozes mais queridas e abrigar se com invólucros de palavras é o que talvez nos torne leitores e o que muitas vezes nos leve, em diferentes momentos da vida, a querer reviver a experiência afetiva do encontro (Reyes, 2010, p. 49).

Certamente, esta experiência afetiva é vivenciada durante os momentos em que um adulto lê ou conta uma história para a criança, estabelecendo relações mais estreitas através de ações que aproximam esses sujeitos. Ao considerar que um bebê “não pode existir sozinho, uma vez que é parte de uma relação”, conforme apontamentos de Reyes (2010, p. 21), denota-se evidências de suas diferentes necessidades que, por sua vez, podem ser acolhidas e atendidas pelo adulto.

Parreiras (2012) e Reyes (2010) mostram que, ao propor momentos literários, há ações que remontam ao afeto, como, por exemplo, o oferecimento do colo para que esteja confortável, a atenção oferecida e compartilhada, a voz que se modula em diferentes tons para dar vivacidade aos personagens e à história, o prazer da presença e da narrativa etc.

Com isso, a literatura compartilhada ganha mais fruição, pois não é simplesmente transmitida para a criança. Há uma literatura que é ouvida, vivenciada e sentida com o outro, mesmo que cada um tenha a sua subjetividade, sua forma única de ser e estar. Além disso, as estruturas emocionais desta criança são amparadas pelo afeto envolvido na relação entre outras pessoas que a acompanham e a própria narrativa ouvida, oferecendo-lhe mais condições de conhecer e lidar com suas emoções e sentimentos, como nos mostra Abramovich (1989) sobre “ouvir histórias”:

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve — com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... (Abramovich, 1997, p. 17).

A ludicidade, por sua vez, também pode ser amplamente considerada quando se trata de literatura infantil. Abramovich (1989), Parreiras (2012) e Reyes (2010) mostram suas evidências em diversas publicações literárias indicadas para as crianças. Tais aspectos lúdicos são encontrados em obras literárias como o humor, a brincadeira com palavras, as rimas, os personagens interessantes, o manuseio interativo com os livros e tantos outros, evidenciando o potencial de despertar sentimentos e experiências prazerosas nas crianças.

A palavra “lúdico” tem sua origem na palavra latina “*ludus*” que, por sua vez, significa “jogo”. Atribuída ao contexto da educação e psicologia, a ludicidade evoca o brincar e a diversão. Luckesi (2023, posição 16) aponta que “ludicidade é um conceito em construção no que se refere a seu significado epistemológico” e ressalta que seu uso no senso comum com denominação de atividades “lúdicas” pode não ser considerado como tal se considerarmos os sentimentos e estados de ânimo dos participantes, ou seja, uma mesma atividade pode ser considerada lúdica por uma pessoa, mas não para a outra.

Cabe destacar ainda que, de acordo com Rojas (2007), o lúdico mostra-se como importante elemento de desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Destaca-se ainda que, para Rojas (2007, p. 17), “a ludicidade é a manifestação da espontaneidade por meio da fala e dos gestos que a criança expressa de forma prazerosa, revelando maior significado ao aprender”. Para ela, é através do lúdico que a criança descobre, conhece e interage consigo mesma, com o outro e com o mundo.

Trazendo estes apontamentos para a literatura infantil, há de se destacar que ela sugere aspectos lúdicos em sua estrutura, pois pode levar a criança à brincadeira com as palavras, o humor das narrativas, sonoridade das rimas, o encantamento do enredo, além de muitos outros recursos. Esses (e outros) elementos “lúdicos” presentes na literatura dialogarão com a biografia, a subjetividade e as experiências internas da criança, oferecendo a ela a possibilidade de julgar, escolher e até mesmo criar outros elementos que possam desencadear para si o bem-estar e o prazer diante do momento literário.

Ao tratar sobre o humor nas histórias, Colomer (2017) demonstra como os equívocos e exageros contidos nessas obras evocam a capacidade de distanciamento da realidade e indagações e conversas sobre o real e o imaginário. Certamente, no que diz respeito a crianças tão pequenas como os bebês, o contato com esses elementos do humor, como uma ilustração de um personagem com traços exagerados, será, ao menos, a sua primeira experiência com o inusitado. Quiçá, mais tarde, o que era apenas observação será um riso, um espanto, enfim, uma

reação evidenciando uma interpretação cada vez mais elaborada do mundo real e do mundo imaginário.

A poesia é também tratada como fonte do relacionamento lúdico da criança com a linguagem (Abramovich, 1989; Cadermatori, 2010; Reyes, 2010; Parreiras, 2012; Mata, 2014), ouvindo e falando palavras com sons parecidos, mas significados diferentes. Algo que se torna atrativo e prazeroso de ouvir e falar, numa brincadeira que desafia tantas habilidades como a memória e a oralidade. Nos versos que se desdobram também em parlendas, trava-línguas e cantigas, a criança brinca com as repetições, com a ligeireza ou entramento da oralidade, com as melodias que fascinam.

Em outros momentos, o próprio personagem da história evoca brincadeiras, como o Lobo Mau, que causa diferentes sentimentos nas crianças, mas no contexto da história dos Três Porquinhos repercute no corre-corre das crianças para fugir do personagem. Neste caso, há uma história e uma brincadeira que ajudam a criança a lidar com o sentimento do medo, da surpresa. De fato, nada se perde com um bom texto, um bom livro, um bom mediador que conhece a infância e a respeita na sua singularidade! Desde a criação de uma obra até a sua mediação para a criança, abre-se um leque de oportunidades capazes de levá-la ao mundo extraordinário da literatura.

2.4.4 Essências poéticas e narrativas na arte literária: o entrosamento com as palavras

Adentrando no viés poético da literatura, encontramos uma essência enriquecida por diversos elementos que a compõem. Mata (2014, p. 47) afirma que a poesia “nos oferece a oportunidade de nos surpreendermos com palavras comuns que, graças às imagens criadas pelos poetas, são dotadas de um novo rosto, de uma nova vida, de novas afinidades”. Nesta perspectiva, a poesia insere o sujeito no mundo das palavras de uma maneira enriquecida de sentidos. Além disso, ela desperta a percepção ao mundo estético, exigindo uma postura ativa do leitor para que a interpretação seja mais eficaz.

Inspirado em Gaston Bachelard, Mata (2014) faz um desdobramento acerca da imagem poética, evidenciando sua potência em, dentre tantas outras, avivar a imaginação. Para ele, a imaginação cria e recebe imagens poéticas, correspondendo a um leitor que acolhe a leitura e a deixa fluir em seus pensamentos para a construção de tantos outros.

A poesia corresponde a uma brincadeira e um entrosamento com as palavras. Para o público infantil, ela se torna um fator importante de fruição, pois convida as crianças ao lúdico

e ao encantamento. Para Mata (2014), é importante que os educadores trabalhem com a língua trazendo suas manifestações lúdicas e deleitosas por meio das histórias, das rimas, das parlendas etc. O autor afirma a necessidade de os adultos iniciarem os bebês no mundo da palavra poética, pois assim a construção da linguagem acontece ludicamente, sob a intenção do prazer compartilhado. Para ele, “a função lúdica da linguagem influi decisivamente nos bebês, pois de modo indefectível associam essa língua inicial a momentos de felicidade” (Mata, 2014, p. 52-53).

No que tange a livros e histórias, Mata (2014) confirma seu valor diante da construção de uma imaginário cada vez mais fértil e alerta os adultos a contribuírem nesta relação de uma maneira mais leve, lúdica e próxima ao universo da criança. Em paralelo a isso, Benjamin (2009) retrata esta relação com as narrativas ao afirmar que:

a criança mistura-se com as personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto. É atingida pelo acontecimento e pelas palavras trocadas de maneira indizível, e quando a criança se levanta está inteiramente envolta pela neve que soprava da leitura (Benjamin, 2009, p. 105).

Nesta imersão, a criança vai, paulatinamente, descortinando as nuances de personagens e enredos com sua subjetividade, numa relação que imbrica o real e o imaginário com a potência do lúdico e dos afetos encontrados nas literaturas. De maneira geral, os dois autores apontam uma relação estreita que vai além das perspectivas puramente didáticas, utilitaristas e adultas. Tais perspectivas podem romper com uma relação de prazer que a arte oferece, criando obstáculos presentes e futuros para a aproximação da criança com textos e livros. É preciso um olhar sempre atento e sensível para uma infância que precisa de uma imersão literária bem pensada e conduzida pelos adultos, mas possui elementos que não podem ser invisibilizados como a curiosidade, o encantamento, a fantasia, a brincadeira, o envolvimento... os sonhos!

2.4.5 A relação da criança com o livro

Quando o bebê ou a criança bem pequena olha, toca, abre, cheira ou realiza qualquer outra ação com um livro, há uma relação entre ela e o objeto. Dentre estas possíveis ações, Ortiz e Carvalho (2012, p. 167) afirmam que “pode ser que no início os bebês rasguem os livros, antes disso, que os levem à boca, mas tudo é uma questão de hábito e de apropriação de uma ação fundamental para seu desenvolvimento”. Estas ações iniciais são chamadas de “gestos

embrionários” (Giroto, 2016; Modesto-Silva, 2019) e contribuem para o progresso da formação leitora das crianças.

Dentro desta perspectiva, o objeto livro cumpre a função de inserir a criança no universo da leitura, tendo em vista que a sua materialidade é um importante instrumento para se estabelecerem os primeiros contatos, captando significados e construindo sentidos. No entanto, assim como a literatura deve estar em consonância com a qualidade pretendida para a faixa etária em questão, o livro em sua dimensão material também precisa assumir excelência. É o que nos atenta Parreiras (2012):

A maioria das obras publicadas no mercado para os bebês são livros. Não se tratam de literatura propriamente dita; são instrutivos e informativos. São lineares, educativos e poucos são adequados quanto à forma e ao conteúdo para o manuseio dos bebês. Muitos estão mais indicados às crianças a partir dos 3 anos, por trazerem uma ponta ou uma peça perigosa de ser engolida, alguma aba ou Janelinha. Os bebês usam muito a oralidade, isto é, põem as coisas à boca, chupam, mordem, babam, justamente por que a boca traz alimentos, bebidas, prazer, novidades de gostos e texturas (Parreiras, 2012, p. 105).

Levando-se em conta a faixa etária que compreende do zero aos três anos, deve-se considerar, por exemplo, a necessidade que a criança tem em levar objetos à boca nos seus primeiros anos de vida devido ao prazer que a ação proporciona. Dessa forma, peças pequenas e substâncias químicas podem ser ingeridas se não houver uma mediação do adulto tanto para a escolha do livro quanto para o seu oferecimento. Além disso, o formato do livro também pode machucar a criança, considerando, por exemplo, suas pontas.

Colomer (2017), Souza e Bortolanza (2012) e Parreiras (2012) apontam e definem alguns tipos de livros, sendo estes: livro de papel, livro de pano, livro de plástico ou livro de banho, livro-brinquedo, livros cartonados, livros com imagens etc. De fato, há uma variedade de livros a serem oferecidos às crianças, mas a atenção e o cuidado são necessários quando se almeja possibilitar o contato com autonomia.

Levando-se em conta que o livro possui uma materialidade segura e uma qualidade condizente, este recurso poderá ser uma porta de entrada da criança para o mundo literário, pois ele abarca múltiplas dimensões (cognitivas, afetivas, lúdicas etc.) na sua essência, captando a atenção, o interesse e a interação da criança, além de considerar sua potencialidade e respeitar as características próprias do seu processo de desenvolvimento.

Cabe destacar a diferenciação que Parreiras (2012) faz entre o “livro como brinquedo” e o “livro-brinquedo”. No que se refere ao “livro como brinquedo”, ela declara:

Quando o livro permite à criança brincar, se colocar na história, recriar fantasias, se subjetivar, ele é como um brinquedo. Isso porque o brinquedo é o primeiro objeto cultural introduzido na vida do bebê. Por meio do brinquedo, ele se conhece, se comunica, interage com o meio ambiente e com os outros. E por meio do livro, pode se colocar, pode imaginar, pode se divertir, pode compartilhar experiências com outras pessoas (Parreiras, 2012, p. 112).

Certamente, o livro como brinquedo vai ao encontro da subjetividade da criança, “estabelecendo pontes de comunicação entre quem lê e o mundo” (Parreiras, 2012, p. 112). Diante desse contexto, o livro como brinquedo apresenta seu caráter lúdico em forma de subjetivação e literatura, estabelecendo uma relação profunda com a criança. O livro a realiza como criança!

Já no que tange ao “livro-brinquedo”, Parreiras (2012, p. 113) os define como “livros com a função de brincar, para o leitor manusear e interagir como se brincasse”. São reconhecidos como os livros *pop-up*, possuindo diferentes recursos de interação como, por exemplo, uma janela que abre e fecha, um personagem que fica em pé à medida que se move uma página, uma roda que gira, um botão que, ao ser acionado, emite som, toca uma música etc. Enquanto no livro como brinquedo a interação se dá com o texto, os personagens, o contexto literário, no livro-brinquedo a interatividade já vem pronta na materialidade do próprio livro.

Colomer (2017) comenta sobre o crescimento da oferta de livros-brinquedos nas últimas décadas, pondo-nos a refletir sobre duas vertentes: por um lado uma sociedade que se preocupa em familiarizar os bebês com os livros e, por outro (talvez do mesmo lado), o consumismo de produtos atraentes. Segundo ela, a difusão desses livros tem sido discutida por educadores, colocando-se em questão se eles favorecem, de fato, a formação leitora.

Para Girotto (2016), o livro é um artefato cultural. Ele é um produto criado e utilizado pelos seres humanos há muitos anos, promovendo variados papéis na sociedade. Tendo em vista as variadas dimensões que o estabelecem, é necessário considerar a relevância da mediação de um adulto que, ao utilizá-lo para contar uma história, ler um poema, oferecê-lo à criança, institui com ela uma nova relação.

O bebê que observa o adulto fazer uso do livro provavelmente imitará parte de seus trejeitos, incorporando novos gestos embrionários de leitura e aprimorando tantos outros já estabelecidos. Nesta aventura que se desdobra sob este prisma, entra a notória e relevante participação do professor.

2.4.6 O professor como mediador de leituras e contador de histórias

Desde que nasce, a criança interage com o seu corpo, com as pessoas ao seu redor e com o mundo. Ela é um ser curioso, potente e criativo que se manifesta ao mundo com seu jeito peculiar de ser e estar. Nas palavras de Pinazza e Gobbi (2014, p. 36), “as crianças em suas diversas maneiras de manifestar curiosidade pelo mundo revelam leituras de mistérios profundos sobre a existência humana”, confirmando suas capacidades que vão além do que os adultos possam imaginar.

A interação social, por sua vez, é essencial para o desenvolvimento da criança em variados aspectos, pois amplia seus conhecimentos e diversas capacidades (Vygotsky, 2007), dentre elas a linguagem oral e, mais tarde, a escrita. Para isso, a figura do adulto que interage com a criança é fator de importante consideração, principalmente no que diz respeito à aprendizagem. Nesta relação, contempla-se o processo de mediação, sendo os professores importantes mediadores entre a criança e o conhecimento.

No tocante a mediadores de leitura, vejamos como Reyes (2014) tenta defini-los para que, aqui, entendamos um pouco mais sobre o processo de mediação e sua relevância para (uma parte da) aprendizagem da leitura:

Os mediadores de leitura são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem. A experiência de encontrar os livros certos nos momentos certos da vida, esses livros que nos fascinam e que nos vão transformando em leitores paulatinamente, não tem uma rota única nem uma metodologia específica; por isto os mediadores de leitura não são fáceis de definir (Reyes, 2014, p. 213).

Os mediadores criam condições, mediante propostas de experiências, numa interação que se dá entre a criança e o próprio adulto, e/ou entre a criança e um objeto, e/ou entre a criança e uma experiência. Contudo, cabe destacar que, neste processo de interação com os livros, por exemplo, a criança vai ao encontro de sua subjetividade, promovendo novas formas de ver, conceber e manifestar-se, com suas outras diferentes linguagens (Pinazza; Gobbi, 2014). Neste caso, o professor como mediador, atenta-se às suas manifestações com respeito à sua individualidade e pensa em estratégias que levem a criança a progredir em seus conhecimentos e suas capacidades cognitivas.

Vygotsky (2007, p. 95) afirma que “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” e, mais tarde, discorre sobre o estado de desenvolvimento mental da criança, apontando duas zonas de desenvolvimento: a real e a proximal. Reformulando suas ideias, pode-se considerar que a zona de desenvolvimento real se refere à capacidade que a criança tem de fazer algo sozinha, já denotando habilidade para o fim

que se deseja e a zona de desenvolvimento iminente é aquela em que a criança necessita de apoio (parcial ou integral) para realizar algo. De maneira geral, com suas palavras, “[...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal¹³ hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã [...]” (Vygotsky, 2007, p. 98), inspirando uma educação que “se adianta ao desenvolvimento” (*ibidem*, p. 102) e apontando para um novo estágio de desenvolvimento de cada criança.

Sob esta ótica, o professor, como mediador de leituras, será aquele que irá planejar as propostas com todas as dimensões intrínsecas a elas (Modesto-Silva, 2019), escolherá os livros, organizará o espaço para o momento, confeccionará materiais complementares para enriquecer os momentos de contação, modificará a voz conforme as falas dos personagens para dar mais vida à narrativa, trocará olhares com as crianças à medida que apresenta os livros a elas, estabelecendo uma conexão entre elas... Enfim, uma lista sem fim de tantas possibilidades que enriquecem e eternizam interações e experiências, mesmo com bebês e crianças tão pequeninas que, por vezes, infelizmente, são desacreditadas em suas variadas potencialidades por adultos, inclusive professores de outros níveis de educação.

Sob uma visão vygotskiana e inspirada em Girotto e Sousa (2015), a pesquisadora Modesto-Silva (2019) apresenta em sua tese um quadro que evidencia as quatro dimensões da leitura. Essas dimensões apoiam o planejamento de atividades para a formação dos pequenos leitores. A seguir, há uma breve exposição de cada dimensão:

- 1) Espaço-temporal – “onde e quando se lê”;
- 2) Objetal – “com o quê e sobre o quê se lê”;
- 3) Modal – “como se lê”;
- 4) Relacional – “o quê se lê e com quem”.

A partir dessas dimensões, o mediador de leitura tem a possibilidade de pensar e planejar ações que possam aproximar a criança da leitura, elencando estratégias com potencial para repercutir positivamente nas experiências literárias dos pequenos. Sobre isto, Modesto-Silva (2019) deixa claro que:

¹³ De acordo com Zoia Prestes, uma reconhecida tradutora de Vygotsky no Brasil, “[...] a tradução que mais se aproxima do termo zona dljaichego razvitia é zona de desenvolvimento iminente, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento [...]” (Prestes, 2012, p. 204-205). Cabe destacar que, em algumas traduções, ainda encontramos o termo “zona de desenvolvimento proximal”. A citação direta foi, portanto, fiel ao texto encontrado no livro.

Pensar onde, quando e por quanto tempo se mediará um texto; que livro escolher; como partilhar o conteúdo do suporte selecionado, se dizendo, contando, deixando livre o acesso ao objeto, ou conversando sobre a narrativa; observando e priorizando as relações que se estão nas bases de um bom ensino (Modesto-Silva, 2019, p.255-256).

Dentre estas vastas possibilidades de mediação de leitura, destaca-se a de “contador de histórias” que, embora no início pareça ser uma atividade ativa por parte daquele que conta e passiva por parte daquele que escuta¹⁴, é uma forma divertida de interação com muitas possibilidades de desenvolvimento. A criança que ouve a história poderá desenvolver não somente a escuta, mas a memória dos fatos e dos personagens, a sequência da narrativa, novas palavras, recorrências em sons, descobrir sentimentos etc. A arte que se desvela tanto na história quanto no contador encontra-se com o mundo interno da criança, numa conversa que só ela vivencia.

Já com relação ao professor que conta a história para um bebê, este se manifesta com suas diferentes linguagens, seja se agitando ou olhando com atenção, sorrindo ou espantado, emitindo sons ou repetindo palavras, movimentando as mãos, imitando os trejeitos do professor, pedindo para contar outra vez... Fonseca (2012) demonstra graciosamente esse suposto estado da criança ao ouvir uma história contada pelo adulto:

É assim que acontece com a criança. Tem suas histórias preferidas e pede: ‘Conte aquela história da bruxa!’ [...] E pensamos: ‘Mas de novo?’ Sim! Porque de novo poderemos ficar juntos, nos divertir, nos emocionar, sentir medo. E talvez possamos dar muitas risadas ou sentamos um frio na barriga. Talvez escutemos barulhos dos seres assustadores ou simplesmente um silêncio enorme cairá sobre nós. Porque de novo vou ouvir a sua voz, observar seus gestos e expressões e olhar nos seus olhos. De novo viajaremos juntos por cenários conhecidos ou novos. De novo ficaremos perto, num momento de intimidade e de cumplicidade. Vamos, conte-nos novamente uma história e nos leve daqui, para o passado, para o futuro, para o mundo imaginário onde tudo pode acontecer (Fonseca, 2012, p. 138).

Coelho (1999) menciona várias formas de apresentação de histórias, desde uma simples narrativa até o uso de livros, gravuras, flanelógrafos, desenhos, interferências do narrador e dos ouvintes etc. Além disso, ela destaca estratégias interessantes referentes ao comportamento do narrador, tais como: uma breve conversa antes de iniciar a história, os variados tipos de vozes, a boa dicção, a apreciação dos comentários das crianças, a avaliação das suas reações etc. Cada ação do narrador é relevante para tornar o momento prazeroso e significativo.

¹⁴ Aqui considera-se o professor como o contador de histórias e a criança como ouvinte, mas em uma interação de almas, em que a criança tem sua imaginação provocada pelo contador e pela própria história narrada.

Modesto-Silva (2019) e Fonseca (2012) comentam sobre a diferença entre ler uma história e contar uma história, demonstrando que essas duas formas de apresentar uma história para a criança são igualmente importantes e necessárias.

Para Fonseca (2012), quando lemos, as crianças:

[...] aprendem que o que o professor está falando não está saindo da sua cabeça, da memória ou invenção dele, mas está registrado, que não mudamos o que está escrito. [...] Quando contamos histórias, permitimos que as crianças observem especificidades da linguagem oral, que compreendam a postura do narrador de histórias – a ação dos narradores (Fonseca, 2012, p. 148).

Mas será que a contação de histórias, sem o uso de um livro no momento da narrativa, pode ser um meio de introduzir a criança no mundo literário? Sim! E por diversas maneiras. Seja pelo fato de o professor tirar a história contada de um livro que leu, e dizer isso para as crianças ou apresentá-lo antes ou depois da narrativa, seja pelo fato de incentivar o prazer pela escuta da narrativa, enfim, por diversas ações. Nesse sentido, de acordo com Sisto e Motoyama (2016, p. 112), além de outras ações implicadas, contar histórias é “[...] criar uma atmosfera para que o outro (o ouvinte, o espectador) possa tocar a história com seus olhos, sua emoção, sua imaginação, sua memória, sua própria história. Não de qualquer jeito, mas de um modo especial e inesquecível”. Assim, a contação de história deve ter o compromisso com a beleza estética da literatura, assim como com o seu poder. O contador de histórias precisa zelar pelas maravilhas adjacentes à história, incorporando nas suas narrativas a essência do enredo, dos personagens, dos diálogos.

Todavia, se há um achismo de que a contação de histórias substitui o contato da criança com o livro, há de se reconsiderar urgentemente, pois esta relação entre a criança e o livro é extremamente necessária, por diversas razões já mencionadas e outras que ainda estão por vir nesta pesquisa. A contação de histórias, assim como a leitura em voz alta, tem seus papéis complementares e de importante consideração à imersão literária, mas não suprimem o contato direto com os livros.

3 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho, no intuito de atender aos seus respectivos objetivos, bem como ao problema abordado na pesquisa, foi adotada a abordagem qualitativa, tendo em vista seu caráter investigativo e sua aplicabilidade para o contexto investigativo que, por sua vez, foi formativo.

André e Gatti (2008) abordam a importância desta metodologia para pesquisas, principalmente no que tange à educação, pois ela é capaz de aproximar-se das realidades que a cercam, produzindo sentidos e significados pertinentes ao estudo. Para elas, “as contribuições advindas da utilização dos métodos qualitativos foram, e são, da maior relevância para a compreensão de inúmeras questões ligadas à educação” (André; Gatti, 2008, p. 07).

Levando em consideração os saberes e os fazeres dos docentes acerca do uso da literatura infantil com crianças de zero a três anos, a pesquisa qualitativa mostra-se como uma metodologia essencial para a compreensão da perspectiva pedagógica e do contexto a que ela está inserida numa dimensão íntima e ligada aos seus pressupostos, construções, estratégias e tantos outros elementos relacionados.

Neste viés, a pesquisa-formação mostra-se como um caminho promissor da pesquisa qualitativa, tendo em vista seu caráter investigativo, formativo e colaborativo, assumindo o professor como sujeito ativo do processo, considerando as vozes que ecoam de seu cotidiano profissional e garantindo-lhe uma participação mais estreita com a sua formação.

Santos e Nacarato (2018) utilizaram a pesquisa-formação para realizar uma tese com vistas aos professores da infância e relatam um processo formativo que possui estas características, além de compreender o professor como produtor de conhecimento. Cabe destacar ainda que a pesquisa-formação é evidenciada por Bandeira (2016) como um processo colaborativo de pesquisa e formação em que “pesquisador e participantes tornam-se parceiros do processo de pesquisa”.

No intuito de compreender as necessidades formativas dos professores e algumas concepções pertinentes ao processo, utilizou-se o Google Forms, um questionário *on-line* enviado ao *e-mail* das participantes. Este questionário serviu como premissa para o percurso a ser adotado nos encontros, mas sem descartar as possíveis flexibilizações oriundas do processo, pois nos encontros de pesquisa-formação “o envolvimento é ativo e consciente; e decisões, ações, interpretações e reflexões realizadas são construídas por meio de discussões coletivas” (Bandeira, 2016, p. 70).

Bandeira (2016) apresenta o processo de colaboração inerente à pesquisa-formação. Ela pressupõe a identificação das necessidades e condições para submergir contradições, além de ser um movimento que mantém o desenvolvimento de todos os envolvidos. Dessa forma, é neste movimento colaborativo que esta pesquisa se posiciona para adentrar as realidades concebidas por cada um.

Ademais, revela-se o caráter auto-formativo da investigação colaborativa, pois há uma reflexão crítica das ações e pensamentos, inclusive sobre o trabalho docente, oferecendo-lhe, dentre outras possibilidades, a de maior compreensão acerca de sua prática. Nesse sentido, algumas estratégias foram tomadas para viabilizar tais ações e tornar o processo ativo e significativo: foram levantadas questões referentes ao contexto pedagógico, solicitadas algumas produções escritas (individual ou coletivamente), além de avaliações sobre os encontros de maneira a perceber sua eficácia e coletar outras dúvidas ou necessidades que os participantes poderiam apresentar.

O diário reflexivo foi produzido pela pesquisadora como forma de registrar suas percepções acerca das experiências vividas do início ao fim da pesquisa e analisar os processos e dados coletados sob diferentes perspectivas, inclusive como professora que trabalhou com crianças de zero a três anos.

Para Zabalza (2004), a escrita dos processos leva o professor a aprender a partir de sua própria narração, já a reflexão, condição inerente à escrita, traz consciência ao processo de ensino, sendo, portanto, um componente fundamental ao diário. Para ele, a reflexão se projeta em duas vertentes: uma reflexão sobre o objeto narrado e outra sobre si mesmo, o narrador. Ao lado de outras duas dimensões constitutivas da potencialidade do diário, destaca-se aqui a escrita e a reflexão como ações iniciais que abrirão espaço ao encontro de novas perspectivas.

A seguir, apresenta-se em detalhes a caracterização dos participantes.

3.1. Participantes

Nesta pesquisa participaram nove professoras¹⁵ de crianças de zero a três anos de uma unidade de Educação Infantil, com atendimento em período integral, localizada em um município do Vale do Paraíba. Identificada como EMEIPI (Escola Municipal de Educação Infantil de Período Integral), esta instituição corresponde a uma das cinco EMEIPIs da cidade,

¹⁵ A menção “professoras” será feita quando houver referência ao grupo de docentes que participaram da pesquisa tendo em vista a totalidade feminina.

possuindo o maior número de professores e turmas com crianças desta faixa etária. Além disso, ela é uma das mais antigas da cidade com atendimento de bebês e crianças pequenas, dispondo de uma longa trajetória no contexto da creche.

A escolha por esta unidade de Educação Infantil se deu pelo fato de a pesquisadora ter sido professora por muitos anos de crianças de zero a três anos nesta mesma cidade e ter um apreço pelo trabalho desenvolvido por professores que se dedicam a esta faixa etária. Com o tempo de sua profissionalização, nutriu-se uma vontade de realizar um trabalho que beneficiasse a todos, oferecendo visibilidade ao professor desta faixa etária e, ainda, evidenciar a potencialidade dos bebês e crianças bem pequenas.

Com isso, após o contato com a Secretaria Municipal de Educação da cidade, bem como sua equipe gestora, todos os professores desta instituição foram convidados a participar da pesquisa, sendo ressaltada desde o início a adesão voluntária ao processo. Desses convidados, a maioria dos aceites se deu pelos professores efetivos na unidade de Educação Infantil.

Do início do processo, com a assinatura do TCLE (Termo de Esclarecimento Livre e Consentido) até o último encontro, houve movimentações de professores na unidade, com pausa na atividade profissional devido a licenças de saúde, licença não remunerada para assuntos pessoais, tempo de contrato e mudança de cargo com desempenho em outra instituição. Sendo assim, as frequências das participantes nos encontros foram influenciadas por essas situações, impedindo até mesmo que algumas continuassem no processo.

Diante do exposto, para caracterizar a participação neste estudo, estabeleceu-se a participação em, no mínimo, um encontro dentre os sete realizados na instituição. No caso da entrevista individual, realizada no final da pesquisa, considerou-se a participação em, no mínimo, dois encontros, com o cargo docente sendo exercido na unidade de Educação Infantil até o dado momento.

Certamente, o número de participantes teria sido um pouco maior, se não fosse a movimentação mencionada acima, mas há de se considerar que, numa instituição de Educação Infantil com um total de quatorze cargos para professores, as possibilidades de eventos diversos tornam-se consideráveis.

Para garantir o anonimato das conversas, as citações das falas das participantes serão mencionadas a partir da “cor do Chapeuzinho”, fazendo uma referência à história “Chapeuzinho Vermelho” dentro de um contexto de analogias colocadas pela pesquisadora durante os encontros de pesquisa-formação. As cores foram sorteadas, individualmente, entre as

participantes a fim de que fossem estabelecidas de modo aleatório, sem caráter preferencial, impedindo a repetição de solicitações ocasionais.

Dessa forma, através do sorteio realizado, estabeleceu-se que as nove participantes serão mencionadas nesta pesquisa como: Chapeuzinho Marrom, Chapeuzinho Verde, Chapeuzinho Bege, Chapeuzinho Preto, Chapeuzinho Amarelo, Chapeuzinho Azul, Chapeuzinho Lilás,¹⁶ Chapeuzinho Rosa e Chapeuzinho Branco.

Destas nove participantes, todas possuem graduação em Pedagogia, uma exercia seu primeiro ano como professora de crianças de zero a três anos e as demais tinham mais de quatro anos de experiência nesta faixa etária.

A seguir, um quadro com as informações sobre a experiência e a formação de cada participante:

Quadro II. Tempo de atuação e formação das participantes

Participante	Quantos anos atua na Educação como professora?	Quantos anos atua como professora na Educação Infantil?	Possui formação em Pedagogia?	Tem pós-graduação?
Chapeuzinho Amarelo	13	13	Sim	Sim
Chapeuzinho Azul	15	15	Sim	Sim
Chapeuzinho Bege	20	20	Sim	Sim
Chapeuzinho Branco	40	10	Sim	Sim
Chapeuzinho Lilás	26	25	Sim	Sim
Chapeuzinho Marrom	7	7	Sim	Não
Chapeuzinho Preto	9	9	Sim	Sim
Chapeuzinho Rosa	12	4	Sim	Sim
Chapeuzinho Verde	14	10	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Assim como as demais colegas que atuam na instituição de Educação Infantil exercendo a mesma função, estas professoras participantes têm uma jornada de trabalho com quatro horas

¹⁶ Chapeuzinho Lilás, Chapeuzinho Rosa e Chapeuzinho Branco tiveram pouca participação devido a questões pessoais e profissionais que as levaram a se ausentar da unidade. Enquanto participaram dos encontros, suas contribuições foram relevantes ao processo, mas a pesquisa apontará poucos dados referentes a elas. É importante ressaltar ainda que estas professoras sempre demonstraram admiração e apoio à iniciativa deste trabalho.

diárias e mais três horas semanais cumpridas com seus pares e equipe gestora em um dia da semana, no HTC (Horário de Trabalho Coletivo). Há também o cumprimento de horas em casa destinadas a ações afins da profissão.

3.2. Instrumentos de Pesquisa

Após a assinatura do TCLE e do Termo de Anuência autorizados pelo CEP, as professoras foram convidadas a entrarem no grupo de WhatsApp, denominado “Pesquisa-formação”, com a finalidade de ali serem enviados materiais adicionais relacionados ao tema da pesquisa, formulários com questões pertinentes ao processo, avisos e demais conteúdos relevantes. A pedido do grupo, apenas a pesquisadora seria a administradora para que o envio de mensagens não fosse destinado para outros fins.

Utilizar o WhatsApp como ferramenta inicial de comunicação, mesmo que unilateral, mostrou-se como uma estratégia de propor ao grupo a utilização da tecnologia como forma de enviar e receber informações relevantes ao seu trabalho pedagógico, em diferentes formatos, além de garantir maior facilidade ao seu acesso, pois o aplicativo é, geralmente, utilizado em aparelhos celulares.

O desejo de focar o grupo criado no aplicativo no tema a ser trabalhado ao longo do percurso foi deliberado pelos próprios participantes, de maneira que, dentre tantos outros grupos existentes em sua conta pessoal, este tivesse um fim claro e definido desde seu início.

Por meio deste grupo criado no WhatsApp foi enviado um formulário cujo objetivo era realizar um levantamento de informações pertinentes à pesquisa-formação como, por exemplo, as necessidades formativas das professoras ligadas ao uso da literatura infantil com as crianças, suas concepções acerca do tema e suas práticas pedagógicas. O roteiro completo do formulário encontra-se no Apêndice A.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 201), “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. A escolha desse instrumento para inaugurar a produção de dados ocorreu pela facilidade de entrega, maior foco nas perguntas, anonimato àquele que responde, além de dar-lhe a possibilidade de resposta em horário favorável à sua rotina e liberdade de expressão. Alguns desses critérios mencionados são apontados pelas autoras como vantagens do processo de coleta de dados, o que prefigura maior segurança no procedimento e, até mesmo, nos resultados.

A partir das respostas desses questionários, tivemos o primeiro encontro com a amostragem anônima das devolutivas e seguimos as demais reuniões com as propostas indicadas e às outras que, provavelmente, nasceriam de um movimento que se propõe aberto às necessidades advindas do processo (Ibiapina, 2016).

Durante esses encontros, os participantes puderam ler artigos científicos, assistir a vídeos, ver e avaliar livros infantis, responder a perguntas relacionadas ao tema, trocar ideias e experiências, além de refletir e debater sobre as realidades vividas e sentidas no seu contexto de trabalho.

Para acompanhar todo o processo, a pesquisadora escreveu um diário reflexivo, tendo como inspiração o que Zabalza (2004) nomeou como “diário de aula”, revelando seu caráter profundamente reflexivo. Os elementos escritos no diário ao longo dos encontros foram além dos registros puramente descritivos, servindo como instrumento especial de captação de dados que, por sua vez, dialogam com as experiências, os estudos e os movimentos sentidos pela pesquisadora, dentro de um processo colaborativo de pesquisa-formação.

Para Zabalza (2004), a escrita dos processos leva o professor a aprender a partir de sua própria narração. Já a reflexão, condição inerente à escrita, traz consciência ao processo de ensino sendo, portanto, um componente fundamental ao diário. Segundo o autor, a reflexão se projeta em duas vertentes: uma reflexão sobre o objeto narrado e outra sobre si mesmo, o narrador. Ao lado de outras duas dimensões constitutivas da potencialidade do diário, destaca-se aqui a escrita e a reflexão como ações iniciais que abrirão espaço ao encontro de novas perspectivas.

No que se refere à sua composição, o autor comenta que no diário “aparece o que os professores sabem, sentem, fazem etc. assim como as razões pelas quais o fazem e a forma como o fazem” (Zabalza, 2004, p. 45). Embora esta composição seja, ao longo da pesquisa, responsabilidade da pesquisadora, há de se destacar que, sendo ela também uma professora que trabalha na Educação Infantil, há maiores possibilidades de escrever e refletir sobre aspectos que permearam (e permeiam) seus saberes e fazeres, numa ótica mais atenta a situações que compõem a docência para a infância.

Sendo assim, o diário reflexivo, como instrumento de pesquisa, mostrou-se como um alicerce importante para o acompanhamento da pesquisa no seu desvelamento ao longo dos encontros. Em cada encontro, emergem narrativas, ideias e conhecimentos que precisam de um olhar focado nos objetivos, além de uma sensibilidade despertada pelas circunstâncias que, potencialmente, desencadeiam novos sentidos e significados.

Seguindo o movimento natural dos encontros, surgiu uma nova necessidade de finalização dos encontros: uma entrevista individual semiestruturada. Para isso, elaborou-se um roteiro (ver Apêndice I) com perguntas capazes de, mais uma vez, dar voz às professoras, mas desta vez, de maneira particular, oportunizando as vozes que se calam no coletivo e se desvelam numa conversa mais estreita e dedicada a quem vai falar.

Segundo Boni e Quaresma (2005, p. 75), as entrevistas semiestruturadas “combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto”, demonstrando uma conversa flexível e convergente aos propósitos. Além disso, ressaltam que “o pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal”, o que garante um clima mais relaxado para os entrevistados, fazendo com que se sintam mais à vontade sem perder o enfoque nos questionamentos da entrevista.

Durante os encontros e a entrevista, a pesquisadora propôs a utilização do Padlet para que pudessem compartilhar ideias e práticas pedagógicas ligadas a livros e literatura infantil. O Padlet é uma ferramenta digital que possibilita a criação de murais virtuais de uma forma organizada e assíncrona. Dessa forma, as professoras poderão tanto compartilhar quanto visualizar conteúdos no momento que acharem oportuno.

3.3. Procedimentos para a produção de dados

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UnitaU (CEP-UNITAU), cuja finalidade maior é defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, sendo encaminhado aos participantes os Termos de Anuência e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para suas assinaturas.

Após a liberação do CEP-UNITAU, as professoras foram convidadas a participar da pesquisa e esclarecer suas dúvidas sobre o processo. Assim que assinaram os documentos solicitados, iniciou-se um grupo no WhatsApp com o intuito de compartilhar materiais complementares a respeito do tema pesquisado, contribuindo assim para a ampliação de conhecimentos.

Ao grupo foi enviado um questionário através do Google Forms com questões pertinentes ao processo, principalmente no que se referia às necessidades formativas das

professoras. Após o envio das respostas, algumas estratégias foram elaboradas para os primeiros encontros, tendo como foco as necessidades formativas apresentadas.

Os encontros foram realizados durante os Horários de Trabalho Coletivos (HTCs) com duração aproximada de uma hora. O HTC corresponde ao cumprimento da jornada das professoras dentro da unidade e, por isso, solicitou-se previamente à Secretaria Municipal de Educação a habilitação para realizar a pesquisa nessas condições, tomando-se sempre o cuidado para não comprometer o calendário escolar, bem como as atividades convencionais estabelecidas para este horário.

O primeiro encontro teve como tema “A pesquisa-formação como forma de construção coletiva de conhecimentos acerca da literatura infantil na primeira infância” e procurou ser um momento de inserção dos participantes tanto na pesquisa quanto na formação, esclarecendo os possíveis percursos da pesquisa-formação dentro de uma temática tão abrangente quanto a literatura infantil. Para isso, as professoras foram convidadas a participar de uma dinâmica em que cada uma contava, à sua maneira, um pedaço da história clássica da “Chapeuzinho Vermelho”, dando continuidade ao que ouviria da colega anterior. A partir daí iniciou-se uma inserção tanto nas histórias quanto nas ações de colaboração entre o grupo, respeitando-se as subjetividades adjacentes e permitindo a escuta atenta ao outro.

Ao trazer à tona a história da Chapeuzinho Vermelho, a pesquisadora propôs analogias que pudessem ilustrar aspectos e situações correspondentes tanto às professoras quanto à pesquisa-formação. Assim como essa personagem tinha um caminho a percorrer para cumprir a sua missão, às participantes era colocado a necessidade de estarem atentas ao percurso, sem que o “Lobo Mau” das distrações fizesse perder de vista os reais propósitos do grupo. Além disso, diferentemente da Chapeuzinho Vermelho que, “pela estrada afora andava bem sozinha”, a estrada seria percorrida coletivamente, de mãos dadas.

Ao final desse encontro, os olhares voltaram-se para as necessidades formativas apresentadas pelas professoras no questionário, permitindo a ampliação de olhares para outras proposituras e a construção de propósitos do grupo.

No segundo encontro, o tema abordado foi “Sentidos e significados: um olhar para as nossas experiências literárias”. Para falar de um professor que pretende formar leitores, é necessário falar de um professor leitor que teve suas experiências com os livros, neste caso, adornadas pelas histórias.

Neste encontro, as participantes foram levadas a partilhar suas primeiras experiências para que pudessem captar os significados e sentidos construídos ao longo de sua própria

história. Além disso, ao captar as experiências dentro de um momento histórico chamado “infância”, as professoras foram inspiradas a refletir sobre este elemento dentro das perspectivas da infância vivida e da infância assistida.

A linguagem foi colocada dentro das abordagens de Vygotsky, em que a partir de uma “história” construída pela pesquisadora com palavras conhecidas e outras inventadas, o grupo foi levado a compreender um pouco mais sobre a perspectiva de uma criança que, ao ter seus primeiros contatos com os livros, encontra um arsenal de linguagens ora conhecidas, ora desconhecidas, mas que apresentam um significado a partir do todo. Neste contexto, inspira-se as professoras a procurarem por livros com qualidade em suas variadas linguagens (escrita, simbólica, ilustrada etc.).

Para tratar sobre a linguagem que é afetada a partir de seu meio social e cultural, de acordo com os estudos de Vygotsky (2008), a história de Tarzan foi brevemente mencionada considerando a comunicação do personagem que, por sua vez, teve influência a partir de sua convivência com os macacos.

Embora houvesse na pauta outros pontos a serem abordados, as conversas sobre as experiências de histórias na infância levaram o grupo a uma partilha fluida e prazerosa, ensejando mais tempo do que o previsto para esses relatos e deixando os outros para o próximo encontro.

No terceiro encontro, o tema tratado foi “Livros infantis para a Primeiríssima Infância”, e contou com as trocas de experiências docentes, trazendo livros que foram utilizados com as crianças e tiveram boas impressões. As participantes abordaram tanto os elementos físicos dos livros escolhidos quanto as narrativas, compondo uma coleção de elementos despertadores de atenção, impressões e sentimentos.

A história “Os Três Porquinhos” trouxe algumas analogias; dentre elas, a casa forte construída por um porquinho que não mediu seus esforços. Nisso, o grupo foi levado a escrever em imagens de tijolos o que eles considerariam elementos necessários para construir um bom livro para as crianças de zero a três anos, considerando suas experiências e práticas.

Tendo em vista os movimentos e reflexões que emergiram tanto da pesquisa inicial quanto das conversas nos primeiros encontros, a afetividade e a ludicidade denotaram a necessidade de estudo e reafirmação tanto no contexto da Educação Infantil quanto nos livros e histórias que compunham os encontros. A partir disso, o quarto encontro tratou sobre “literatura infantil e afetividade”.

Neste quarto encontro, as participantes foram movidas a pensar na relação estabelecida entre a literatura infantil e a formação integral da criança, tendo em vista a importância da afetividade para o seu desenvolvimento. Embora o tempo fosse curto para um assunto com tantas especificidades, a pesquisadora procurou afetar o grupo por meio de dinâmicas e histórias, conectando suas emoções e sentimentos às teorias.

Um trecho do livro “O Pequeno Príncipe” veio ao grupo para ilustrar as riquezas das relações estabelecidas, incitando nas pessoas sentimentos puramente humanos e diversos que, sendo bons ou ruins, colorem a vida. A personagem “raposa” vem como a sabedoria que inspira o pequeno príncipe a pensar além de suas experiências.

Outro livro foi utilizado ao final do encontro: “Adivinha quanto eu te amo?”. Este livro trouxe ao grupo uma história sobre um coelho e seu pai em uma relação bonita de afeto e cumplicidade, com tentativas de tornar mensurável o amor que cada um tinha pelo outro. No entanto, após falar sobre este livro com as participantes, foi relatada a elas outra história real de um pai que lia este livro para sua filha durante sua infância. Um dia, estando o pai internado em um hospital, a filha foi até a sua casa para buscar algumas roupas e encontrou este livro no armário. Além das roupas, levava para o pai o livro que ficara eternizado nas suas lembranças.

A história desse livro extrapolava os limites das páginas e alcançava histórias verdadeiras de pessoas reais. Eis uma das peripécias de uma boa literatura!

No quinto encontro, o tema foi “Literatura infantil e ludicidade” como forma de abordar e discutir sobre o lúdico, ressaltando sua importância, seu significado e as características que o compõem como tal, a partir das significações e sentidos relatados pelas participantes. Todavia, a ludicidade foi elevada ao patamar da subjetividade, permeando sentidos que podem se complementar ou se contrapor quando abordados por cada sujeito.

A partir de livros infantis levados ao grupo, as professoras apontaram e discutiram sobre os elementos lúdicos percebidos que, de alguma forma, tornam os livros mais atrativos para as crianças. Assim como a afetividade, o lúdico reverbera no leitor sentimentos e processos internos.

A história “A galinha ruiva” veio ao encontro como uma inspiração de abertura ao trabalho coletivo, movimentando o grupo a partilhar ingredientes para um livro ou história lúdica, como se fosse o pão feito pela personagem. Ao pão coube a analogia com o livro, a história, a contação, como um alimento importante que nutre a imaginação.

Tendo em vista a afetividade e a ludicidade que estão tanto nas literaturas quanto nas relações estabelecidas entre a criança e aquele que lê ou conta uma história para ela, o sexto e

o sétimo encontro foram dedicados ao professor mediador. Esta sugestão nasceu também dos diálogos e trocas dos encontros, revelando a figura docente na sua potencialidade para a formação leitora das crianças.

Assim, o sexto encontro teve como tema “Mediação I”, já sugerindo que o assunto seria insuficiente para ser tratado em apenas um encontro, prosseguindo para o sétimo encontro de pesquisa-formação. Nestes encontros, as participantes foram movidas a partilhar ainda mais saberes advindos de estudos e experiências.

Na história “Cinderela” há uma personagem que é a fada madrinha que, com sua varinha mágica, é capaz de transformar alguns objetos em outros, como, por exemplo, abóboras em carruagens. Para essas transformações existem objetivos: no caso da carruagem, esta levaria Cinderela para a festa do rei.

Pensando na realidade vivida por muitos professores, a “varinha mágica” foi concebida de forma análoga à potência docente em realizar transformações no cotidiano da Educação Infantil, mesmo diante de tantas abóboras (desafios) que se encontram no seu contexto. Assim, o grupo foi levado a partilhar seus desafios, suas concepções acerca da mediação de leitura e a construção de um planejamento, tendo o uso do livro literário como proposta. Para isso, a leitura de artigos fomentou a ampliação e construção dos conhecimentos, as reflexões e as partilhas.

Durante esses sete encontros de pesquisa-formação pretendeu-se trazer materiais de leitura, dicas bibliográficas, compartilhamento de ideias e dinâmicas que permitissem a participação das professoras com seus relatos, dicas e reflexões, trazendo o movimento colaborativo que a pesquisa-formação inspira.

Convém ressaltar ainda que algumas das histórias levadas às professoras eram contadas a partir de uma técnica específica, mostrando modelos possíveis (já conhecidos ou não) de levar a contação de histórias para os bebês e as crianças pequenas.

As pautas dos encontros encontram-se nos Apêndices B, C, D, F, G, H e servirão, posteriormente, como uma das referências para a construção do *e-book* com propostas de intervenções em encontros formativos com professores da Educação Infantil, ao se tratar do trabalho pedagógico com a literatura infantil.

Ao final de cada encontro, foi entregue um questionário para que os participantes pudessem avaliar e registrar por escrito suas impressões sobre o momento formativo, servindo como um itinerário para os encontros posteriores. Este questionário foi entregue em papel aos participantes e, neste documento, encontra-se nos Apêndices correspondentes aos dos encontros (B, C, D, F, G e H).

Após os sete encontros de pesquisa-formação, os participantes que estiveram em pelo menos dois encontros foram convidados a uma entrevista semiestruturada a fim de que pudessem ter um momento particularizado de diálogos e reflexões, arrematando parte das costuras realizadas ao longo da pesquisa. Os encontros foram gravados em áudio a fim de serem transcritos e analisados posteriormente.

Durante o processo de pesquisa, a pesquisadora escreveu um diário reflexivo, relacionado a cada encontro, segundo as orientações dadas por Zabalza (1994), tendo este instrumento como importante fonte de registro, reflexão e captação das observações mediadas pela teoria e prática.

Para que todos pudessem ter uma construção visual do processo, houve a implementação do Padlet como forma de registro coletivo e compartilhamento voluntário de imagens, fotos, excertos de leituras, reflexões e relatos alusivos. Inicialmente, este mural foi de uso exclusivo do grupo por questões legais de uso de imagem, mas posteriormente poderá ser divulgado ao público se assim for permitido pelas participantes, respeitando a legislação vigente e adequada ao caso.

3.4. Procedimentos para a análise da produção de dados

Seguindo as considerações de André (1983), a análise de prosa foi considerada neste trabalho tendo em vista sua potencialidade para a compreensão dos dados obtidos ao longo do processo de pesquisa e formação, com um olhar ampliado para os desdobramentos que emergem das informações coletadas ao longo do processo.

André (1983, p. 67) caracteriza a análise de prosa como uma “alternativa de examinar material coletado” e “uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos”, além de demonstrá-la como “um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material”.

Para esta análise, André (1983) sugere a organização dos dados em tópicos (assunto) e tema, numa frequente ação de revisão, questionamento e reformulações. À luz de suas ideias acerca da análise de dados, inspira-se a trabalhar as informações obtidas na pesquisa como se estivéssemos lapidando seu teor e enxergando seu verdadeiro brilho. Este trabalho consiste em visitar os dados sempre que necessário, estabelecendo com eles ações que envolvam questionamentos, sincronizações entre elementos, reflexões e tantas outras necessárias. Ainda

assim, verifica-se que o processo será contínuo; um movimento que transitará entre vários encontros, estando em consonância com os objetivos propostos e as necessidades da pesquisa.

Diante dessas informações, cabem os questionamentos “O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens?” (André, 1983, p. 67). Certamente, caberia aqui um diálogo entre o pesquisador e sua pesquisa, captando e compreendendo as diversas facetas que surgem neste talhamento.

Sigalla e Placco (2022), inspiradas em André (1983), mostram as possibilidades da análise de prosa, através da abordagem feita sobre o trabalho promovido por Sigalla (2018) em sua tese de doutorado. Utilizando a análise de prosa como instrumento de compreensão dos dados obtidos, a tese desenvolveu, basicamente, os seguintes procedimentos:

1. leitura e releitura do material transcrito com identificação e destaque de falas pertinentes à pesquisa;
2. reconhecimento de tópicos (assuntos) manifestados;
3. caracterização dos tópicos por cores;
4. identificação de temas emergentes em cada tópico;
5. agrupamento dos tópicos com os respectivos temas em categorias de acordo com relações e afinidades;
6. elaboração dos quadros de categorização.

Estes passos brevemente descritos mostram, objetivamente, uma organização sistemática e reformulada de acordo com as exigências da análise. Sigalla e Placco (2022) são mais específicas nestes passos e os sinalizam aos pesquisadores como “um possível caminho teórico-metodológico no tratamento dos dados de suas investigações, são parte de uma reformulação” (Sigalla; Placco, 2022, p. 112), evidenciando que a análise de prosa proposta por André (1983) pode ser adaptada sem perder de vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação.

Sob a inspiração dos pressupostos acima, no Quadro III a seguir, é possível ver os quatro principais tópicos gerados por esta pesquisa, com seus respectivos temas:

Quadro III. Tópicos e temas da análise de prosa

Tópicos	Temas
Professores, crianças e livros	Memórias de infância com a literatura

	Concepções sobre a literatura infantil
	A escolha dos livros
	Recursos para a contação de histórias
	Mediação de leitura
	Planejamento
	Benefícios e progressos observados com a inserção literária
Desafios para o trabalho docente	A quantidade de crianças
	A equipe de apoio
	Reconhecimento e participação da família
Pesquisa-formação	Necessidades formativas apontadas
	As trocas entre os pares
	Avaliações dos encontros
Diário reflexivo	Encontro 1: Convite e receios
	Encontro 2: Conectando histórias e memórias
	Encontro 3: A partilha e o silêncio
	Encontro 4: Literatura, afetividade e aproximações
	Encontro 5: O cansaço da jornada
	Encontro 6: O mediador de leitura
	Encontro 7: O valor do professor de creche
Entrevista individual: a transformação	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

No próximo Quadro, é possível verificar a inserção de informações relacionadas ao tema “Memórias de infância com a literatura”, obtendo uma transversalidade entre as falas, a fundamentação teórica, objetivos de pesquisa, além de observações (adicionais ou registradas no diário) e informações emergentes:

Quadro IV. Demonstração da caracterização e transversalidade dos dados¹⁷

Tópicos	Temas	Excerto das falas	Fundamentação teórica	Objetivos de Pesquisa
Professores, crianças e livros	Memórias de infância com a literatura	“Então, porque que eu gosto muito desse universo, né? Porque meu pai trabalhava numa livraria (...) trabalhou muitos anos ali. E ele trazia muitos livros pra cá. Então, a gente a gente sempre teve uma infância pobre, muito humilde, mas a minha infância foi cheia de livros,	A história de vida possibilita (re)contar sobre cada um de nós. Ela pode nos aproximar de um contexto repleto de significados produzidos socialmente, por meio das narrativas que aos poucos se constituem e tomam forma, se reconhecem, se distanciam, se aproximam e, portanto, começam a pertencer ao sujeito por	Refletir sobre as relações estabelecidas entre a criança, o adulto (professor) e o livro infantil; Analisar como as trocas de ideias e experiências podem ser úteis em um processo formativo como a pesquisa-formação, inclusive em relação ao

¹⁷ Este quadro corresponde a uma parte do trabalho como forma de ilustrar sua caracterização e transversalidade.

		<p>porque ele trazia livros pra casa, né? Livros infantis, livro que tinha rolinha, livro, sabe? Que isso me marcou” (Chapeuzinho Amarelo).</p> <p>“E o livro, ele vem acompanhado com compactozinho. Aí a gente contava a história e tinha umas musiquinhas e tinha umas passagens que o bicho o bicho falava assim, né? E a voz acho que é por isso que quando eu brinco com as crianças eu mudo a voz” (Chapeuzinho Marrom).</p>	meio da sua singularidade e pluralidade (Santos; Nacarato, 2018, p. 61).	conhecimento sobre literatura infantil.
Observações e diário reflexivo	A hipérbole “trezentas vezes”; a personalidade de cada professora; entre vida e trajetória profissional.			
Informações emergentes				
<ul style="list-style-type: none"> • A estrutura da instituição e da rotina concebem a prática literária com maior inteireza, liberdade e respeito às crianças em suas diferentes necessidades? • Qual é o sentimento do professor que está diante de uma obra literária? Este sentimento atribui valor ao trabalho realizado? 				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Em explicação à tabela, a caracterização com cores foi realizada de acordo com os “assuntos” que surgiram na pesquisa, tendo seus desdobramentos apontados nos “temas”. A partir de um tópico amplo, surgia a necessidade de criar temas relacionados a ele, estando ou não interligados em si.

Cada “tema” decorria de falas ou produções das participantes e era inserido na tabela. Estas falas ou produções, por sua vez, traziam à tona as teorias estudadas, mas o contrário também poderia ocorrer quando, diante de um texto estudado, emergia a lembrança de experiências com as participantes. Essas informações eram colocadas na “fundamentação teórica” através de citações diretas, indiretas, bem como interrelações de duas ou mais abordagens.

Com relação aos “objetivos da pesquisa”, estes eram colocados quando se evocavam ações coerentes aos seus propósitos. No entanto, sempre havia um julgamento para dados

convergentes ou divergentes aos objetivos, além de um olhar para o próprio objetivo, verificando se este seria coerente com o movimento da pesquisa.

No espaço descrito como “observações e diário reflexivo”, a pesquisadora acrescentava suas manifestações do momento em que se fazia a análise ou um excerto do seu diário reflexivo, fazendo (ou não) uma conexão com os elementos da tabela.

A partir desta trajetória e destes apontamentos que fomentam a análise de prosa, este trabalho procurou também coletar, reunir e lapidar as informações numa tentativa de encontrar informações valiosas aos objetivos estabelecidos. Todavia, há de se destacar que os dados foram além, sinalizando novas descobertas, ou seja, outros tesouros igualmente valiosos. Neste caso, havia um espaço em branco denominado como “informações emergentes”. Este era um espaço que poderia, em algum momento, ser desenvolvido por novas óticas, experiências e estudos, aparentando um certo potencial para enriquecimento da pesquisa.

A análise extraiu quatro tópicos dos quais há relações diretas (e indiretas) com os objetivos da pesquisa. Estes tópicos estão relacionados a:

- Tríade¹⁸ “professor-criança-livro”, em que se desdobram elementos intrínsecos e pertinentes à análise do processo, como, por exemplo, o planejamento do professor que pode influenciar na relação da criança com os livros e revelar as estratégias e concepções docentes acerca da literatura infantil e seu trabalho pedagógico;
- pesquisa-formação, revelando seus movimentos e benefícios apontados pelo grupo durante os encontros;
- desafios mencionados pelas participantes que, naturalmente, emergiram ao longo do processo, descortinando as adversidades e especificidades da Educação Infantil;
- o diário reflexivo da pesquisadora com reflexões pertinentes ao processo de formação e pesquisa vivenciado com as professoras.

Nos próximos tópicos, o baú dos tesouros recolhidos junto às participantes da pesquisa será aberto e revelado. Abra-o com cuidado, com carinho, com atenção. Talvez você se depare com pedras raras e valiosas a partir de suas próprias experiências, estudos, impressões... Talvez

¹⁸ De acordo com o dicionário da Academia Brasileira de Letras, tríade se refere “ao conjunto de três pessoas ou coisas vinculadas entre si”. A relação estabelecida entre “professor-criança-livro” será aqui considerada como humana no que tange o professor e a criança; no entanto, com relação ao livro, será de natureza tanto humana (pois é algo feito e utilizado pelo ser humano) quanto de natureza material (pois é um objeto).

perceba que há pedras que ainda necessitam de mais lapidação. De qualquer forma, caso as encontre neste baú (ou dentro de você), não hesite em talhá-las também!

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando uma criança tem em suas mãos um livro, começa-se a estabelecer uma nova relação: a criança com o livro e o livro com a criança. De um lado, o livro, carregado de signos e significados daquele¹⁹ que o planejou, escreveu, produziu, ilustrou. De outro lado, a criança (com suas experiências e singularidades) que manuseia, folheia, observa e realiza tantas outras ações com o livro.

Todavia, quando mergulhamos no universo da Educação Infantil, há de se levar em conta um terceiro “elemento” (ou sujeito) a ser observado: o professor que, de alguma forma, levou o livro para esta criança ou tornou possível este contato. A partir disso, nasce a tríade “professor-criança-livro”, em que as relações se estreitam e os sentidos e significados de cada um se alargam. Assim, dentro desta tríade que se estabelece no cotidiano da creche sob o viés da iniciação literária, percorreu-se nesta pesquisa o caminho das narrativas docentes.

À medida que os encontros se desenvolviam, o grupo compartilhava suas perspectivas e trazia à tona um pouco mais sobre suas ideias e experiências. Neste sentido, a pesquisa propôs um olhar para a tríade sob os seguintes aspectos:

- para os professores, tomando por base seus saberes e fazeres, evidenciando seu trabalho sob uma ótica que considera suas informações pertinentes ao processo pedagógico, pois este profissional possui uma bagagem valiosa de constructos;
- para as crianças, considerando seus três primeiros anos de vida, concebendo-as numa interpretação de infância mais humana e, quiçá, fiel às suas particularidades;
- para o livro, no seu caráter material e literário, que é pensado, confeccionado, selecionado e oferecido para esta faixa etária.

Ademais, as narrativas docentes terão seu complemento a partir das abordagens teóricas afins, buscando-se maior compreensão dos significados por trás das concepções e experiências humanas, bem como das importâncias agregadas ao contexto literário que se constrói desde a aurora da vida.

Posteriormente, a análise seguirá para as experiências formativas dos encontros, dentro das condições que envolvem o contexto da unidade de Educação Infantil e a pesquisa-formação. Em seguida, serão apontados os desafios mencionados pelo grupo, tomando por base os fatores

¹⁹ Aqui a referência é sobre o autor, o editor, o ilustrador, enfim, os responsáveis pela confecção material e intelectual do livro, considerando suas diversas propriedades.

que viabilizam e outros que inviabilizam um trabalho de maior qualidade. Por fim, serão apresentados alguns apontamentos do diário reflexivo da pesquisadora, ensejando reflexões e debates pertinentes à totalidade do processo investigativo.

4.1. A tríade “professor-criança-livro” na perspectiva docente: um resgate de preciosos tesouros

Para a captação de ideias e experiências das participantes acerca da tríade envolvida, tomou-se como base de análise os seguintes pontos relevantes ao processo de inserção literária das crianças:

- as memórias das primeiras experiências literárias das professoras;
- as concepções iniciais das professoras acerca da importância do trabalho com a literatura infantil com crianças de zero a três anos;
- os critérios para a escolha dos livros;
- o planejamento para viabilizar as experiências;
- os recursos utilizados na contação de histórias;
- o processo de mediação docente literária;
- os benefícios percebidos pelas professoras, considerando o comportamento leitor dos bebês e das crianças bem pequenas.

Tais pontos emergiram das pesquisas teóricas que envolviam o tema em questão, das necessidades apresentadas pelas professoras, buscando mais informações a respeito e, por fim, da recorrência destes pontos nas conversas e registros escritos²⁰ ao longo de todo o processo de pesquisa-formação.

4.1.1 A memória de uma história

“O que a memória ama, fica eterno.”
Adélia Prado

A leitura faz parte da profissão docente? Para uma profissão que lida constantemente com o conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem, a leitura é mais do que essencial, é inerente ao exercício. Uma docência sem leitura é, certamente, um caminhar na penumbra.

²⁰ Aos registros escritos, consideram-se o questionário e as avaliações dos encontros.

No que tange especificamente à inserção literária das crianças, a responsabilidade é estendida, pois o professor precisa conhecer o teor daquilo que está levando para as crianças (Souza, 2016). Além disso, a escolha desses livros deve ser elevada para um patamar que atinja uma excelente qualidade e conceba a potencialidade da criança em diversos aspectos do seu desenvolvimento (Souza, 2016; Souza; Bortolanza, 2012). Diante disso, faz-se, no mínimo, interessante ter um olhar para as primeiras experiências literárias desse professor que, um dia já foi criança.

Marcelo (2009, p. 12) fala sobre a identidade profissional docente que pode ser “influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos”, além de emergir o poder das crenças, valores, experiências passadas e tantos outros elementos que um professor carrega consigo. Nesse sentido, “as identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (Marcelo, 2009, p. 07).²¹ Diante do exposto, ao ouvir as professoras falarem sobre suas primeiras experiências com os livros, permitiu-se o enveredamento pelos terrenos da infância, carregada de experiências que podem deixar marcas, inclusive nas suas variadas formas de atuar na profissão.

Chapeuzinho Azul, ao compartilhar uma história que havia marcado sua infância, surpreendeu o grupo ao mencionar um conto que só ela conhecia:

“É uma historinha que meu pai escreveu pra gente” (Chapeuzinho Azul).

Ela falou de uma infância em que, na escassez de livros e histórias na escola, seu pai preenchia essa lacuna em casa, escrevendo e contando histórias para ela e os irmãos. Ao falar sobre as atitudes do pai em casa, ela entrega uma pérola que reluz parte da identidade profissional de sua irmã professora e, talvez, de sua própria:

“(…) porque meu pai, ele era muito visionário. E todas as historinhas eu não aprendi nada na escola, porque naquele tempo não tinha biblioteca, não tinha nada na escola, historinha esquece, né? Todas as historinhas de conto de fadas, mesmo a gente sendo muito humilde, meu pai tinha assim uma visão, minha irmã fala até hoje, ‘nossa, acho que eu sou professora por causa do pai’” (Chapeuzinho Azul).

Nessa infância humilde que Chapeuzinho Azul relata, há um espaço para pensar na sua profissão, pois, segundo ela, este ponto da sua história poderia ter influenciado a sua escolha pela profissão e, talvez, da própria irmã que é professora. O pai, em sua figura de provedor,

²¹ Antônio Nóvoa e Maurice Tardif já haviam se dedicado ao estudo sobre a identidade docente em outros anos anteriores, trazendo também importantes considerações acerca do assunto.

supria as necessidades de livros inventando seus contos e, ainda, dando vida à narrativa por meio de suas ilustrações. Mais adiante, nos próximos encontros, a professora denota uma postura ativa diante das necessidades de seu local de trabalho e das próprias crianças.

Além disso, seu relato sobre a escassez de livros na escola onde estudava denuncia um passado no qual o país não supria essa carência literária. Atualmente, temos o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), que fomenta o acesso aos livros nas unidades, mas ainda há de se questionar sobre a qualidade desses livros, a adequação às faixas etárias e se, de fato, esse acervo chega a todas as escolas brasileiras. Ao refletir sobre as implicações do PNBE, Souza (2016) acrescenta que, além da distribuição dos livros nas unidades de Educação Infantil, é necessário promover tantas outras ações para a eficácia desse programa, como a formação continuada de todos os profissionais.

Chapeuzinho Marrom, evidenciando sinceridade em suas palavras, revela não se lembrar muito bem da história. Ela diz: “eu não lembro muito bem da história não, eu lembro da capa do livro”. E o que teria na capa desse livro para chamar-lhe a atenção quando criança e ficar guardado por muitos anos na memória? Seria a ilustração? Seria a fonte? As cores? De certo, sua memória traz ao grupo uma importante consideração: a capa de um livro também é muito importante e fala muito sobre ele. Essa consideração poderia influenciar suas ações docentes ao apresentar um livro para as crianças, afinal, a capa tem informações sobre o livro e pode desencadear os primeiros interesses literários.

Em outro momento, durante a entrevista, Chapeuzinho Marrom relembra parte de sua infância relacionada à literatura e diz:

“[...] tem um outro agravante lá da minha infância porque eu já tenho uma certa dificuldade com a questão da literatura” (Chapeuzinho Marrom).

Quando criança, Chapeuzinho Marrom possuía livros, mas não os tocava por recomendação de seu pai como forma de conservá-los. Esse extremo cuidado lá do passado estaria, de alguma maneira, repercutindo em sua prática? De fato, ela mesma expressa que possui uma “certa dificuldade com a questão da literatura”, demonstrando que um pedaço remoto de sua própria história pode influenciar algo no presente, talvez, até mesmo, sua prática profissional com as crianças.

Chapeuzinho Marrom também fala de sua experiência com um livro que vinha acompanhado de uma mídia de áudio, em que ela poderia ouvir a história contada. Os trejeitos utilizados para a contação, como a mudança no tom da voz, deixaram vestígios em suas práticas:

“E o livro, ele vem acompanhado com compactozinho. Aí a gente contava a história e tinha umas musiquinhas e tinha umas passagens que o bicho falava assim, né? E a voz acho que é por isso que quando eu brinco com as crianças eu mudo a voz” (Chapeuzinho Marrom).

Chapeuzinho Amarelo revela seu gosto pelo universo literário ao lembrar-se de uma infância humilde, mas repleta de livros:

“Então, porque que eu gosto muito desse universo, né? Porque meu pai trabalhava numa livraria (...) trabalhou muitos anos ali. E ele trazia muitos livros pra cá. Então, a gente sempre teve uma infância pobre, muito humilde, mas a minha infância foi cheia de livros, porque ele trazia livros pra casa, né? Livros infantis, livro que tinha rodinha, livro, sabe? Que isso me marcou” (Chapeuzinho Amarelo).

Ao afirmar seu gosto pela leitura, Chapeuzinho Amarelo parece relacionar tal fato à oportunidade que teve de, na infância, conhecer muitos livros. Mais tarde, ao longo dos outros encontros que tivemos, ela revela esse gosto pelas histórias através de uma prática repleta de elementos e estratégias para que as crianças sejam envolvidas e desenvolvam o prazer pelas histórias.

Chapeuzinho Lilás fala de sua euforia com o primeiro livro que levou da escola para sua casa:

“Quando eu entrei pra escola, o primeiro livrinho que eu levei na minha mochila eu li acho que era umas trezentas vezes” (Chapeuzinho Lilás).

A hipérbole “trezentas vezes” utilizada em sua fala exprime a motivação ao levar para casa algo que, talvez, estaria limitado apenas ao espaço escolar. É interessante relatar que Chapeuzinho Lilás se formou primeiramente em Letras e, em seguida, em Pedagogia. Ao longo de sua trajetória profissional, envolveu-se em projetos de leitura e possui uma vasta experiência com a contação de histórias e teatros voltados para as crianças. Ela participou apenas dos primeiros encontros formativos, pois passou a exercer a função de gestora em outra unidade. Com certeza teria muitos outros tesouros para compartilhar com o grupo a partir de sua experiência profissional e o prazer tão característico em suas habilidades de contar histórias e inserir as crianças no mundo literário.

É comum que profissionais competentes transitem pela profissão, alçando uma posição superior de cargo com maior remuneração. Enquanto a gestão ganha com a eficiência desse profissional, é necessário pensar no cargo docente que fica vago e corre o risco de ser

preenchido por um profissional despreparado para a função. Nesse sentido, o sistema educacional precisa estar atento a essa lacuna que fica nas unidades. Provavelmente, a valorização docente em variados aspectos, inclusive remuneratórios, poderia garantir a permanência do profissional no cargo docente ou, ainda, aproveitar sua experiência para as formações do corpo docente do município.

Passando para o relato de Chapeuzinho Verde, esta professora fala da compra de um livro na escola e sobre a escolha autêntica frente ao seu fascínio com o personagem e a obstinação diante do estranhamento do vendedor:

“Daí meu pai me deu o dinheiro e eu fui. Chegou lá, ele colocou numa mesa vários livros. Quando eu vi o Saci, eu já peguei o Saci porque eu queria o Saci e ele falava ‘não, menina, leva esse da Chapeuzinho’. ‘Não quero!’. Ele tentou trocar e minha mãe chegou pra me pegar. Ele falou pra minha mãe ‘olha ela pegou do Saci, não deixa não’. Gente, eu amava o livro do Saci” (Chapeuzinho Verde).

Diante desse relato, Chapeuzinho Verde denuncia a intransigência do adulto que, aparentemente, tem seus critérios de leitura agregados à sua própria crença e não ao teor literário. Por que a menina não poderia pegar o livro do Saci? Por que ele sugeriu a troca pelo livro com a personagem Chapeuzinho Vermelho? Este critério estaria relacionado ao gênero? Certamente, esta situação remonta a importantes reflexões, principalmente no que concerne ao adulto como alguém que, de alguma maneira, pode interferir na escolha dos livros.

Ao se lembrar da história que marcou sua infância, Chapeuzinho Bege fala sobre o contato com as histórias de Monteiro Lobato por meio de vídeos:

“Meu pai e minha mãe também não tinham muito livros não, mas eles costumavam trazer vídeo cassete” (Chapeuzinho Bege).

Chapeuzinho Bege é uma professora com bastante habilidade em confecção de materiais e recursos para a contação de histórias e tantas outras atividades pedagógicas. Durante nossa entrevista semiestruturada, ela compartilhou comigo um vídeo que havia feito para as crianças sobre um livro que trabalhou por alguns meses. Neste vídeo, ela utilizou variados elementos, inclusive imagens das crianças durante as contações envolvendo o livro. Não há a possibilidade de afirmar categoricamente que suas experiências na infância com os livros a tenham influenciado a criar tal recurso, mas talvez haja aí uma pequena partícula mobilizadora. Todavia, é interessante ressaltar que, mesmo diante de uma infância com poucos livros, esta

professora tem, atualmente, contato com a literatura infantil e está sempre inovando suas práticas, criando estratégias e recursos variados.

Cabe apontar ainda que, ao longo dos encontros, Chapeuzinho Bege faz menção às suas lembranças e experiências como mãe de uma criança pequena cuja infância tem sido fomentada com muitas histórias infantis e livros desde sua aurora. Sua convicção acerca da importância da literatura desde a infância é confirmada até mesmo na sua maternidade, quando se dedica a fomentar a literatura na vida de seu filho e percebe seus frutos no interesse verdadeiro que a criança possui pelos livros.

Ao levar a proposta de compartilhamento dessas pérolas, narrativas da infância, no segundo encontro que tivemos de pesquisa-formação, inspirei-me em Santos e Nacarato (2018) que, durante uma pesquisa-formação, oportunizaram aos professores de Educação Infantil relatarem sobre as suas experiências vividas no espaço escolar durante a infância. Para elas:

A história de vida possibilita (re)contar sobre cada um de nós. Ela pode nos aproximar de um contexto repleto de significados produzidos socialmente, por meio das narrativas que aos poucos se constituem e tomam forma, se reconhecem, se distanciam, se aproximam e, portanto, começam a pertencer ao sujeito por meio da sua singularidade e pluralidade (Santos; Nacarato, 2018, p. 61).

Segundo elas, as narrativas das docentes propiciam, ainda, a mobilização de um processo autoformativo e a potencialização do aprendizado discente, além de viabilizar uma “tentativa de conhecer e entender a sua trajetória” (Santos; Nacarato, 2018, p. 62). Mais adiante, percebe-se na pesquisa um avanço do grupo acerca dos conhecimentos referentes à Educação Infantil, bem como no seu saber e fazer docente.

Chapeuzinho Amarelo enfatizou na entrevista que este momento de compartilhar as memórias a tocou de alguma forma:

“Então eu acho que eu fiz um resgate da minha infância, onde que eu pude vivenciar, né? E às vezes fica guardadinho [...] dentro da gente, mas a gente não mexe, né? Aí quando vem com uma com uma situação assim, né, que você abordou os livros, né, da nossa infância, como que era, né, um dos encontros que você abordou sobre isso. Eu pude fazer esse resgate” (Chapeuzinho Amarelo).

Indo mais além em suas palavras, Chapeuzinho Amarelo destaca o quanto é relevante para um professor da infância fazer essas visitas à sua memória:

“Eu acho que você acaba refletindo mais sobre a sua prática e no dia a dia, às vezes, quando você vai pra sala, né, ou você vai vivenciar alguma coisa com a criança, aí às vezes você se coloca no lugar da criança, né? [...] e quando ela fala alguma coisa, você

vê uma expressão, aí a gente pensa, “ela vai levar isso pra vida dela”, né? E vai ser um momento marcante. Não vai ser uma coisa só rotineira, né?” (Chapeuzinho Amarelo).

Ao resgatar memórias de infância de professores em sua pesquisa, Bahia e Mochiutti (2017, p. 291) evidenciam a importância de um espaço em que há diálogo “sobre o próprio processo de constituição pessoal e profissional dos docentes”. Assim, ao fazer um resgate de lembranças afetivas, o professor é convidado a visitar sua infância e, quiçá, ressignificar suas crenças mediante o acesso a novas experiências e conhecimentos.

De fato, ao longo de sua trajetória, “os professores passam por diferentes etapas no seu processo de aprendizagem” (Marcelo, 2009, p. 13). Portanto, se essas profissionais eram (ou são) leitoras assíduas, apaixonadas, pouco ou muito envolvidas com a leitura, as trocas permitiram um espaço para as lembranças de outrora que, quiçá, se converteriam em uma aurora. As memórias compartilhadas com o grupo poderiam ser o prenúncio daquilo que, atualmente, descortina parte do que pensam, fazem e acreditam.

4.1.2 Os saberes docentes: concepções sobre a literatura infantil

Resgatar as concepções dos professores acerca da literatura infantil é um passo importante para compreender as ideias que alicerçam sua prática, sejam elas advindas de suas histórias, valores, emoções, crenças pessoais, formações iniciais ou continuadas, experiências etc. (Tardif, 2014; Marcelo, 2009). Além disso, “considerar os professores como atores competentes, como sujeitos do conhecimento, permite renovar as visões vigentes a respeito do ensino (Tardif, 2014, p. 405)”. Para o resgate inicial dessas ideias, as participantes responderam anonimamente a um questionário antes de começarmos os encontros de pesquisa-formação.

Cabe ressaltar que as ideias dessas professoras sobre o assunto em questão não se limitam apenas às suas respostas ao questionário, pois a extensão de seus conhecimentos é muito mais ampla. Todavia, inicialmente, estabeleceu-se este questionário como uma possibilidade de obter parte de tais ideias docentes a fim de compreendê-las um pouco mais e, posteriormente, desenvolvê-las com o grupo.

Neste questionário, as participantes responderam à seguinte pergunta: **“Você considera importante trabalhar a literatura infantil com crianças de 0 a 3 anos? Por quê?”**.

Verificar se o professor entende a relevância do trabalho literário com suas crianças é parte fundamental para compreender se ele agrega valor ao que se pretende trabalhar, como se dão suas ações, bem como sua própria formação, levando-se em conta o tema em questão.

Roldão (2017) fala da especificidade da docência, evidenciando a função de ensinar como uma construção social e histórica. Neste sentido, as ideias compartilhadas acerca do seu trabalho remontam parte de seu conhecimento profissional que, por sua vez, vem se desenvolvendo e se legitimando à medida que ele se expõe às formações e se consolida com a prática didática.

Dentre as respostas das professoras, houve unanimidade na resposta positiva referente à importância dada ao trabalho de literatura infantil com as crianças de zero a três anos. Esta posição é essencial, pois essas professoras da infância afirmam a potencialidade tanto do trabalho literário quanto da criança que, por sua vez, possui variadas competências e pode interagir com livros e literaturas, desenvolvendo-se cada vez mais.

Em seguida, as participantes justificaram suas respostas, obtendo-se as seguintes alegações:

“[...] pois desde pequenos criamos o hábito de ler”.

“[...] pois a literatura infantil desenvolve a linguagem e a criatividade do pensamento da criança”.

“Pois é através da imaginação que podemos chegar mais próximo ao mundo lúdico e por sua vez ao mundo da criança”.

“[...] porque na maioria das vezes será na escola que a criança terá o primeiro contato com a literatura infantil, e ela contribui positivamente para o desenvolvimento da criança”.

“Para estimular o gosto pela leitura, pois é de pequeno que se aprende”.

“[...] porque a literatura é uma ferramenta de estimulação que encanta as crianças, assim, podemos trabalhar interdisciplinaridade e ludicidade com muitas possibilidades de aprendizado e desenvolvimento”.

Nas suas justificativas, essas professoras reafirmam sua consciência positiva com relação ao trabalho da literatura infantil com os bebês e crianças bem pequenas, evidenciando aspectos ligados ao desenvolvimento de hábitos de leitura, imaginação, criatividade e senso crítico. Além disso, algumas apontam o caráter lúdico, ensejando seu aspecto intrínseco à literatura voltada para as crianças. Essas informações são importantes, pois a compreensão acerca da importância de suas ações é essencial para a humanização das crianças (Bahia; Mochiutti, 2017).

Wiezzel e Manzoni (2012, p. 53) comentam que “[...] a forma de atuação do professor, materializada em suas concepções, decisões e escolhas, terá repercussões na relação que a criança estabelecerá com a leitura”. Sendo assim, as convicções positivas são meios para fortalecer essa prática docente e, de alguma forma, obter maior êxito com as crianças.

Sobre os contributos desse trabalho tão necessário que os professores da infância fazem com as crianças, no que diz respeito à literatura infantil, acrescentam-se as palavras de Reyes (2010):

[...] oferecer leitura às crianças menores pode contribuir para a construção de um mundo equitativo, propiciando a todos as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento e à expressividade desde o começo da vida. Não fomentamos a leitura para exibir bebês superdotados, e sim para garantir a igualdade de condições o direito a todo ser humano de ser o sujeito da linguagem: de se transformar e transformar o mundo e de exercer as possibilidades que proporcionam o pensamento, a criatividade e a imaginação (Reyes, 2010, p. 16).

Certamente, dentro de suas convicções sobre infância e literatura infantil, essas professoras desempenham diversas ações no cotidiano com as crianças, reverberando práticas que contribuirão, inclusive, para a linguagem, ampliando a capacidade da criança enxergar o mundo e se expressar com maior repertório de ideias. Entender a relevância desse trabalho, bem como as suas implicações, envolve um primeiro passo para intervenções profissionais mais consolidadas e, quiçá, mais certas. As concepções docentes acerca do seu trabalho realizado são importantes para todo o seu percurso realizado com as crianças. Nestas concepções compartilhadas estão, de certa forma, arraigadas as muitas facetas que compõem o trabalho docente (Roldão, 2007; Tardif, 2014; Shulman; Shulman, 2016). Neste caso, destacam-se aqui os saberes adquiridos por meio dos estudos²² e das muitas experiências vividas ao longo da profissão.

A partir das respostas obtidas, as professoras demonstram a relevância de seu trabalho, considerando uma faixa etária tão jovem, em que a partir dela já se pode cultivar o gosto pela leitura, entendendo a creche como espaço privilegiado de inserção literária, pois muitas crianças não têm essa experiência em casa, com seus familiares. Além disso, suas palavras parecem considerar (mesmo que nas entrelinhas) a potencialidade dos bebês e crianças bem pequenas em suas diversas dimensões, sendo a faixa etária de zero a três anos “a etapa de maiores possibilidades quanto à maturação e à aprendizagem”, como bem ressalta Reyes (2014, p. 19).

Ademais, no que tange à ludicidade, algumas professoras a apontam como, de alguma forma, relacionada à literatura, numa perspectiva que, naturalmente, vai se incorporando ao mundo da criança. Esta experiência interna mediada por uma boa literatura tem a capacidade de romper com propostas artificiais de ludicidade que, por sua vez, mais correspondem a fatores

²² Estudos provenientes de leituras, formações iniciais e continuadas, horários de trabalho coletivo e aqueles tantos outros momentos de conhecimento que o professor se dedica a ampliar seus saberes.

externos do que à própria subjetividade da criança (Luckesi, 2023). Afinal, “tornar o mundo um lugar conhecido, atravessado de sentidos, é uma tarefa para a qual os bebês se dedicam desde que nascem” (Salutto, 2020, p. 04).

4.1.3 A escolha dos livros

Quando um professor leva um livro para as crianças de sua turma, há, para este profissional, alguns tipos de critérios estabelecidos anteriormente. No entanto, cabe saber e entender quais são esses critérios, pois eles estão, de alguma forma, relacionados ao que o profissional agrega como precioso. A escolha pode se dar por ilustrações, texto, quantidade de páginas, cores, tipo de material para manipulação ou até mesmo o valor afetivo que o livro lhe proporciona. Aliás, a lista de critérios poderia ser extensa, levando-se em conta as diversas variáveis que compõem tanto a materialidade de um livro quanto o repertório vasto e inspirador da literatura. Nesse sentido, o livro proporciona variadas experiências, às quais se tornam ainda mais inestimáveis quando se tem uma boa obra literária em mãos.

Ao falar sobre critérios de escolha dos livros, Chapeuzinho Azul diz, durante a entrevista, que “não faz sentido você pegar qualquer livro”, denotando sua consciência sobre a necessidade de uma escolha. Em outro momento de conversa, Chapeuzinho Preto diz “chamou a minha atenção, vai chamar a atenção deles”, o que confirma as palavras de Abramovich (1997) e Reyes (2014) quando afirmam que um bom livro para crianças também deve agradar aos adultos. No caso dos bebês e crianças bem pequenas, o livro a ser levado até elas certamente passará pelo crivo de um adulto. Se serão bons livros ou não, cabem aí bons conhecimentos e filtros por parte deste adulto, implicando-lhe uma responsabilidade ímpar com a qualidade da inserção literária dos pequenos (Souza, 2016). No entanto, ainda cabe ressaltar que a ideia acerca da autonomia da criança deve ser considerada, o que leva ao professor oferecer a ela uma variedade de livros (de qualidade) encorajando-a a ter suas preferências e, assim, garantir mais prazer no seu contato com o livro. É preciso respeitar as preferências das crianças na medida em que se considera as variadas nuances de sua subjetividade.

Durante os momentos com encontros formativos e a entrevista, as professoras compartilharam com o grupo alguns livros que utilizavam com as crianças. Muitas agregavam a preferência pelo livro mediante a experiência de atenção e euforia mostrada pelas crianças quando, assim, o levavam até elas ou iniciavam uma contação de história, utilizando-o. Chapeuzinho Marrom é um exemplo disto ao destacar que “[...] eles ficam paralisados” com a história mencionada.

A partir desses apontamentos acerca da atenção e interesse da criança, cabe a seguinte questão: **“Quais elementos contribuem para chamar a atenção da criança?”**.

Ao serem interpeladas em uma dinâmica escrita, apontando dois elementos para um bom livro, as participantes mencionaram, de maneira geral, as seguintes características:

- cores;
- imagens;
- objetos 3D (tipo *pop-up*);
- interativo;
- história ou texto curto.

Certamente, tais elementos são importantes para os critérios de seleção, uma vez que eles podem possuir um sentido estético e fomentador de habilidades cognitivas importantes, como a concentração e compreensão da arte (Parreiras, 2012; Reyes, 2014). Além disso, tem-se o próprio manuseio que, por sua vez, possibilitará os primeiros contatos da criança com o objeto em si (Ortiz; Carvalho, 2012; Giroto, 2016), além de contribuir para uma aproximação maior dos seus sentidos e significados.

Chapeuzinho Amarelo revela sua preferência por livros grandes em sua estrutura:

“Como eu trabalho com berçário, então eu gosto de livros maiores, na sua estrutura mesmo, que chamam mais atenção” (Chapeuzinho Amarelo).

Cabe destacar que, de fato, os livros maiores tendem a chamar a atenção das crianças devido ao seu formato e, além disso, quando apresentados a grupos maiores, facilitam a sua visualização pelas crianças.

As professoras comentaram, ainda, sobre o uso de livros grandes e de animais, tendo como exemplo o livro “Animais Selvagens”, que é feito com um material cartonado no estilo *pop-up* no qual os bichos parecem saltar das páginas à medida que elas são abertas. O texto deste livro se relaciona aos animais ilustrados, falando sobre suas respectivas características. Outro livro sobre animais foi apontado fazendo referência literária à música “Seu Lobato”, com imagens das espécies e botões sonoros. De fato, os animais são apontados por Coelho (1999), Parreiras (2012) e Colomer (2017) como elementos ou personagens que chamam a atenção das crianças e podem ser uma estratégia interessante de imersão literária. Além disso, os recursos adicionais, como o botão sonoro e o estilo *pop-up*, instigam também a interatividade.

Todavia, com estas colocações, há de se destacar um cuidado maior ao considerar “textos curtos” como critério para a escolha dos livros. As professoras comentam, em outros momentos, a preferência pelas histórias ou textos curtos com base no tempo reduzido de atenção

dos bebês e crianças bem pequenas. Diante disso, cabe aqui uma reflexão importante mediante os fatos que levam a esta conclusão das docentes, pois mesmo havendo histórias e textos curtos com qualidade literária, há também outros tantos, mais longos, que poderiam ser apresentados a estas crianças pequenas. No mais, há de se frisar que, entre textos longos ou curtos, o que nunca se deve perder de vista é a qualidade do que está sendo oferecido para esta faixa etária, uma vez que se considera toda a potência destes pequeninos e a literatura exposta nos livros deve cumprir a sua “função humanizadora insubstituível e indispensável para o desenvolvimento integral de sua personalidade” (Sousa; Bortolanza, 2012, p. 69).

Para os livros com textos ou narrativas longas, as professoras mostram algumas estratégias para que sejam incluídos também no cotidiano das crianças. Chapeuzinho Verde demonstra isso ao dizer “se ela for longa, daí eu faço o reconto”.

Mais adiante, ao compartilharem os livros que mais faziam sucesso com as crianças, as professoras destacavam aqueles com boas narrativas, como o livro “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”, apontado por Chapeuzinho Marrom e confirmado, mais tarde, por Chapeuzinho Verde:

“Esse aqui eu acho que é número um, que todos eles gostam muito e assim não se cansam de repetir a história” (Chapeuzinho Marrom).

“Esse livro é maravilhoso” (Chapeuzinho Verde).

Contos clássicos, como a história “A Chapeuzinho Vermelho”, também foram apontados pelas professoras, sendo estes trabalhados mediante contação com uso do livro, e até mesmo recontos orais utilizando ferramentas complementares à história como, por exemplo, fantoches:

“E aí eu gosto muito desses clássicos [...] aí eu achei o fantoche do gorro, aí eu consegui fazer da Chapeuzinho e da vovó [...] eu conto muita história da Chapeuzinho Vermelho [...] está vivo na cabeça deles” (Chapeuzinho Amarelo).

“Leio a primeira vez com eles e sempre faço recontos diferentes, sabe?” (Chapeuzinho Preto).

Algumas professoras falaram, ainda, da estratégia eficaz de contar um pouco da história a cada dia para as crianças, revelando que, desta forma, respeita-se o seu tempo de atenção e cria-se um suspense para que haja interesse pelo livro na próxima vez que o utilizarem. Com estas e outras estratégias desenvolvidas mediante a observação das crianças nas suas diversas manifestações, a professora vai encontrando meios para introduzir literaturas no cotidiano da turma.

Roldão (2007) aponta a capacidade analítica do professor que, diante de situações específicas de ensino, procura interpretar o conhecimento e adaptá-lo. Shulman e Shulman (2016) apontam o desenvolvimento docente contínuo a partir das formações e, inclusive, a experiência que, por sua vez, se concretiza por meio da reflexão. Quando as professoras mencionam a prática do reconto (e outras estratégias) para a inserção literária de crianças com tempo reduzido de atenção, denota-se a sua preocupação em levar aos bebês boas literaturas, mesmo que sejam longas. No caso do reconto, mostra-se a tentativa docente de tornar a história mais concisa e, talvez, mais interessante aos pequenos, sem ignorar o seu teor literário. Ao comentar sobre a duração de uma narrativa, Coelho (1999, p. 54) diz que “compete ao narrador alongar ou diminuir o texto, conforme aprendeu ao estudar sua estrutura, sabendo distinguir os fatos principais dos detalhes” e salienta o tempo de atenção dos pequeninos, cuja duração vai de 5 a 10 minutos.

No que concerne à durabilidade dos livros, boa parte das participantes revelou suas preocupações em escolher um livro com essa qualidade, pois há a pretensão de que as crianças manuseiem os livros e, também, desenvolvam sua autonomia ao escolherem aqueles que estão disponíveis para elas. Em um dos encontros, Chapeuzinho Marrom expõe sua inquietação:

“[...] por ser um livro de papel, uma das maiores preocupações que a gente tem”
(Chapeuzinho Marrom).

As demais professoras também colocam essa mesma preocupação e, diante da situação, foi compartilhado com o grupo o artigo “Pode deixar rasgar?”, de Salutto (2020), em que há importantes reflexões acerca da relação da criança com o livro. Neste artigo, destaca-se o que a pesquisadora diz em suas reflexões finais:

Bebês e livros, compreendidos pelos princípios da subjetividade e da relação podem promover novas dinâmicas nos espaços coletivos e educativos como a creche. Considerando que, para que essa realidade aconteça e produza sentido, o bebê precisará que o ambiente construa as condições para que o encontro com o livro, seu gradual aprendizado e seus muitos possíveis desdobramentos aconteçam (Salutto, 2020, p. 18).

Nesta relação da criança com o livro, podem ser encontradas ou deixadas as marcas de mordidas ou de mãos tão pequenas que perpassam pelas páginas em movimentos naturais daqueles que estão, pouco a pouco, se apropriando de novos gestos, como aqueles dos adultos observados pelos bebês com tanta curiosidade. Para todo processo, há sempre um início permeado por ações que desbravam o desconhecido. Eis o valor de tais marcas!

O contato direto com o livro não pode ser descartado, e sim bastante estimulado, pois promove experiências e significados profundos (Modesto-Silva, 2019). Souza (2016) afirma que o acesso direto ao livro é um direito de toda criança, inclusive bebês e crianças bem pequenas. Ramos, Pinto e Giroto (2018, p. 109) corroboram essa ideia ao afirmarem que:

Se o mediador pode e deve ler e contar histórias aos pequenos, cabe esclarecer, contudo, que a criança deve manusear o objeto livro por meio de ações, tateando-o, levantando hipóteses e fazendo previsões de/na/pela leitura literária, para ir formando sua identidade como leitora (Ramos; Pinto; Giroto, 2018, p. 109).

Com efeito nas conversas, vê-se a preocupação das professoras que, muitas vezes, inauguram experiências literárias com as crianças e têm para si o desafio de pensar em procedimentos para garantir o contato com o livro e, quiçá, preservar o material para que este seja explorado em outros momentos e por outras crianças. Algumas professoras relatam que disponibilizam catálogos e revistas para que as crianças possam explorá-los e manuseá-los livremente. Esta estratégia pode ajudar os pequenos a desenvolverem a autonomia, a coordenação motora e os gestos embrionários da leitura (Modesto-Silva, 2019, tais como o virar das páginas, a posição do livro etc.

Diante do exposto, é pertinente que algumas editoras tenham a consciência de produzir um material duradouro e seguro ao ser manipulado por bebês e crianças pequenas. Algumas editoras passaram a olhar para esta questão, criando versões exclusivas para os pequenos com um material mais adequado, sem alterar a literatura original, mas há ainda muito a ser discutido, pensado e feito. Além disso, ao acervo que chega às creches, é importante que este seja repostado periodicamente, pois as crianças têm o direito de manusear os livros e, por isso, as obras se desgastam mais.

No penúltimo encontro, *Chapeuzinho Branco* chama a atenção para um livro com “história acumulativa”²³ e o grupo destaca como as crianças gostam desses livros, lembrando e apontando tantas outras histórias famosas que têm esse estilo linguístico. Caracterizadas pela repetição de elementos, as histórias acumulativas despertam a atenção das crianças devido à sonoridade e à recorrência de fatos ou personagens, oferecendo-lhes a facilidade de memorização do enredo e a brincadeira com a narrativa. Fonseca (2012, p. 98) explica que as histórias acumulativas “repetem o mesmo fato, apenas vão aumentando a quantidade de personagens” e cita, como exemplo, a história “Os Três Porquinhos”, na qual a cena em que o lobo assopra para derrubar a casa se repete.

²³ Histórias acumulativas também são conhecidas como “contos acumulativos ou de repetição”.

Sem dúvida, a escolha de um livro de qualidade para bebês e crianças bem pequenas deve ser feita com critérios bem estabelecidos e coerentes com a convicção da potência dos pequenos. Para Colomer (2017, p. 296), o livro deve acolher “o leitor em seu estágio inicial [...] forçando-o a avançar na complexidade e riqueza das obras”. Dessa forma, o livro bem selecionado pelo professor vem cumprir seu papel primordial de atrair a criança e fomentar a imaginação infantil.

4.1.4 Os recursos para a contação de histórias: além (mas não fora) dos livros

Além dos livros como recursos principais e importantes para a imersão literária, as professoras apontaram outros instrumentos para a contação de histórias, sendo que o uso destes acontece antes, durante e/ou após o momento com as crianças. Segundo as professoras, os recursos podem ser utilizados sem o uso dos livros ou serem até mesmo complementares a eles.

De acordo com Sisto e Motoyama (2016, p. 117), os recursos utilizados nas contações de histórias são “objetos, figurinos, instrumentos, cenários, projeções que auxiliam o contador a enriquecer a sua performance e a interagir com os ouvintes, proporcionando-lhes uma experiência estética diferenciada”. Ainda segundo os autores, “é importante que se pense em quais elementos e/ou recursos serão utilizados em cada narrativa para que ela se apresente ao ouvinte como uma sequência controlada [...]”. Dessa forma, os recursos denotam uma relevância ao contexto narrativo quando, assim, enriquecem-no com possibilidades que tornem o momento ainda mais interessante.

A partir de questões e conversas envolvendo o trabalho das professoras ao contarem histórias para as crianças, foram indicados os seguintes recursos:

- fantoches;
- dedoches²⁴;
- palitoches²⁵;
- avental de histórias;
- objetos que fazem alusão a algum personagem ou momento da história;
- caixas de livros;
- álbuns de imagens;

²⁴ Dedoches são fantoches menores para serem colocados nos dedos.

²⁵ Palitoches são imagens de personagens e objetos impressos com um palito em seu verso utilizado como uma haste de apoio.

- músicas;
- caixa-surpresa.

Além de recursos já prontos, elas também confeccionam outros de acordo com a necessidade de tornar os momentos mais interessantes e envolventes para as crianças. Este trabalho zeloso, certamente, evidencia uma prática docente comprometida e criativa, pois as professoras criam ferramentas com o intuito de auxiliar nas propostas didáticas com as crianças e promover o prazer de ver e escutar histórias.

Chapeuzinho Bege, com sua habilidade de confeccionar variados recursos para enriquecer as histórias, deixa inúmeros relatos de suas produções:

“A gente já fez papete do Seu Lobato”.

“[...] a gente lê o livro, canta música, aí tem a caixinha pros bichinhos também”.

“Eu fiz um de pano... de TNT, que sobe e desce, daí a gente conta a historinha, ela desce. Aí as vezes eu deixo ela pendurada lá” (Chapeuzinho Bege).

Nesse último relato, Chapeuzinho Bege comenta sobre um fantoche de aranha que produziu com um tecido do tipo TNT, muito comum em unidades escolares. Neste caso, a aranha serve tanto para enriquecer os momentos de histórias quanto os de música. Além de a aranha ser utilizada nestes momentos, ela fica disponível para as crianças interagirem, marcando significativamente os momentos literários e dando-lhes uma continuidade que perpassa a rotina das crianças.

Chapeuzinho Amarelo apontou recursos não produzidos, mas elaborados para enriquecer os momentos de contações de histórias. Neste caso, como exemplo, ela fala sobre uma maleta que utiliza para guardar acessórios e objetos relacionados à história. Este recurso pode ser utilizado antes da contação (para criar um suspense), durante (para dar mais vida à narrativa) ou depois (para complementar a história).

“[...] eu tenho uma maleta, que daí eu pego alguns fantoches, que eu guardo lá dentro e faço uma dramatização com eles” (Chapeuzinho Amarelo).

A maleta também pode servir como um recurso “mágico” que, de certa forma, convida as crianças a participarem do momento:

Jane: Você usa a maleta, você cria uma curiosidade antes...

Chapeuzinho Amarelo: É!

Jane: Eles gostam, né?

Chapeuzinho Amarelo: Amam! Aí eu faço eles bater na maleta, que é uma maleta mágica, tem que bater na maleta. “Um, dois, três...”.

Jane: Muito bom. Muito bom...

Chapeuzinho Amarelo: Aí todo mundo quer bater “um, dois três”. Aí a hora que eu vou abrir a maleta, eu fecho, porque eu falo que eu estou assustada com o que eu estou vendo ali [...] aí quando eu assusto, que eu fecho, eles dão cada gargalhada gostosa...

Jane: É?

Chapeuzinho Amarelo: Aí eu abro de novo, aí eu... Aí quando conforme ele, se ele estiver dando risada eu fico abrindo e fechando...

Jane: Aham.

Chapeuzinho Amarelo: Abrindo e fechando... E é cada gargalhada gostosa...

Jane: Eu tô até arrepiada aqui porque...

Chapeuzinho Amarelo: Aí é a hora que... Aí eles ficam assim com os olhos brilhando e gargalhando. Daí a hora que eu começo a tirar, e às vezes eu coloco fantoches pra eu dramatizar a história, mas eu coloco animais, aí eu falo a característica daqueles animaizinhos, então eu mudo ali o... o que tem dentro da maleta, né? Então eles gostam muito. Quando eu pego a maleta os olhinhos deles já ficam brilhando...²⁶

Sobre a caixa de contação, cabe destacar a importância que Souza (2016, p. 52) dá a este recurso, pois “abre várias perspectivas para a compreensão do texto”. Ao pensar nos fatores que utilizam os recursos em diferentes tempos, tem-se uma infinidade de aplicações. No caso de o recurso ser utilizado antes da história, ele pode servir como um disparador para o momento, como acontece, por exemplo, com a música²⁷ que chama a criança para se juntar ao grupo e pode até mesmo fazer alusão a algum personagem. A caixa-surpresa também poderia ser utilizada antes de contar uma história para, assim, despertar a curiosidade para o que contém dentro dela. Neste caso, a professora poderia colocar o próprio livro a ser utilizado ou um objeto alusivo. Sisto e Motoyama (2016, p. 118) apontam que essa prática de “aquecimento antes da história” chama a atenção para ela e “deixa o público mais concentrado”, evitando dispersões.

Durante a história, as professoras podem utilizar um recurso como o fantoche, dedochê ou até mesmo palitoche, sendo o narrador ou o personagem. Estes recursos podem dar mais vivacidade à história, à medida que tenham peculiaridades em sua composição e se dirijam ao público, interagindo com ele. Alguns fantoches, por exemplo, possuem características como uma boca grande que abre e fecha conforme as falas, o que pode chamar ainda mais atenção da criança que o observa.

Durante a entrevista, ao ser interpelada sobre os recursos utilizados para contar histórias, Chapeuzinho Preto deixou uma frase interessante, revelando seguramente a sua potencialidade como uma profissional criativa que faz a magia da história acontecer: “Tudo na minha mão vira”. Certamente, um recurso por si só não é capaz de muito, mas, à medida que é utilizado

²⁶ Grifos da autora.

²⁷ Embora não sejam um recurso materializado, as músicas são ferramentas excelentes para introduzir, contar a história e, ainda, finalizá-la.

com estratégia e maestria por um bom contador de histórias, pode valorizar bastante a narrativa. Assim, um simples lenço colorido, por exemplo, pode representar o vento e o seu movimento torna-se singular à medida que é mexido pela mão do contador de histórias. Há de se considerar ainda que a imaginação da criança, como um solo fértil, é fecundada por diversas sementes lançadas pelo contador de histórias. Souza (2016), sob a perspectiva de Vygotsky, afirma que quanto mais experiências vividas pelos pequenos, maiores serão suas habilidades de criação.

Coelho (1999) comenta que a utilização de gravuras reproduzidas pode servir de apoio no caso de livros que são muito pequenos ou frágeis, ou ainda no caso de histórias que vêm em revistas ao lado de outras matérias. No caso das professoras, estas confeccionam álbuns de imagens referentes às histórias como meio de contar a história e de deixar as crianças manipularem livremente após a contação.

O avental de histórias possui um cenário e é composto por um tecido (geralmente o feltro) onde seja possível colar ou colocar os personagens à medida que se conta a história. Em sua composição, ele é parecido com o flanelógrafo, no qual “cada personagem é colocado, individualmente, ocupando seu lugar no quadro” (Coelho, 1999, p.40). A dinâmica de deixar o personagem entrar e sair do cenário dá o movimento conforme a narrativa.

Os objetos alusivos à história foram apontados pelas professoras como recursos utilizados antes, durante e/ou depois. Como exemplo sobre estes objetos, uma das professoras falou que levava um ratinho de brinquedo e o mostrava após contar uma história que tinha um rato como personagem principal. Segundo ela, as crianças demonstravam grande euforia assim que o viam em suas mãos.

A história pode ser encerrada após a narrativa, mas o momento pode ser estendido, ao final dela, quando ela manuseia os recursos, interagindo com eles. Este momento é muito significativo, pois a criança tem a oportunidade de internalizar a história a partir da interação direta com os recursos e o encontro com a sua subjetividade.

Há ainda de se destacar a voz dos professores que, ao contar a história, modula-se de acordo com os personagens e acontecimentos. Muitas professoras do grupo falaram sobre esta técnica utilizada durante a contação de histórias e apontaram que tal atitude é bastante positiva para despertar o interesse das crianças. Para Coelho (1999, p. 51):

O timbre da voz varia na razão direta na razão direta da distância de quem fala a quem ouve, varia também conforme a emoção que se quer passar, juntamente com o ritmo, a inflexão e as entonações. É a voz que sugere o que aconteceu, ora mais forte, vibrante, intensa, ora mais pausada, suave, num tom mais baixo, que volta a crescer, sem jamais tornar-se estridente, irritante ou de falsete (Coelho, 1999, p. 51).

Sisto e Motoyama (2016) falam sobre a voz, o corpo e os gestos do contador como um recurso interno que precisa cumprir a função estética da história, transformando (naturalmente) “a contação em uma expressão artística” (Sisto; Motoyama, 2016, p. 132). Assim, a voz é uma parte essencial da composição de uma narrativa oral que apela (no bom sentido) para uma imaginação cada vez mais fértil. Souza (2016) complementa esta ideia ao afirmar que a modulação da voz pode enriquecer a contação de histórias quando é acompanhada por gestos, expressões faciais e emoções.

Coelho (1999) comenta que a postura do contador de histórias deve ser levada em consideração, pois influencia muito. Aqui, acrescenta-se a figura do professor como mediador que também influencia variadas situações de aprendizagem a partir de suas ações. Um professor que, dentre muitas outras responsabilidades, tem para si a de levar crianças tão pequenas a conhecerem o mundo fantástico da literatura e que, para isso, vai além da contação de histórias.

4.1.5 Mediação de leitura: uma relação de estreitamentos

Assim, para que despertemos a vontade de aprender a ler, é necessário que a criança, primeiro, entenda o que significa ler! Para isso não basta oportunizar seu contato direto com livros. É fundamental que o educador se coloque como mediador nessa inserção no universo simbólico (Brandão; Rosa, 2012, p. 40).

Durante os encontros, as professoras foram levadas a refletir sobre a importância do seu papel como profissionais que trabalham com crianças de zero a três anos. Nesse contexto, a mediação foi direta e indiretamente apontada ao grupo como algo a ser constantemente refletido e estudado de maneira que elas pudessem aprimorar seus conhecimentos e suas práticas.

A unidade de Educação Infantil em que esta pesquisa foi realizada tem como apoio pedagógico as concepções socioconstrutivistas de Vygotsky e, para isso, em outros momentos foram oferecidas para o corpo docente formações continuadas baseadas em suas ideias. Sendo assim, para o grupo, a palavra “mediação” não é nenhuma novidade e é, vez ou outra, colocada sob reflexões. A partir deste apontamento, cabe lembrar que Vygotsky (2007) evidencia o papel do professor como importante na mediação, pois este profissional criará condições para que a criança avance seus conhecimentos a partir de experiências propostas. Assim, tentou-se resgatar com algumas professoras uma parte daquilo que elas haviam concebido sobre o assunto e suas práticas enquanto profissionais de bebês e crianças bem pequenas.

Ao ser indagada sobre o que pensava sobre um professor mediador, Chapeuzinho Branco responde: “Eu acho que tem que estar ali pra ajudar na dificuldade, ver o que que

acontece, tentar solucionar, né?”. Em seguida, Chapeuzinho Bege, sendo interpelada com a mesma questão, fala: “Eu penso em estratégias para que eles possam construir o conhecimento”. Enquanto Chapeuzinho Branco estabelece ao mediador ações de auxílio, observação e solução, Chapeuzinho Bege aponta as estratégias que favoreçam a construção de conhecimentos das crianças.

Quando se fala em mediação literária, o ato de mediar também propõe ações consonantes à mediação do conhecimento. Para Mussolini (2017, p. 187):

Mediação de leitura é um termo recente, mas que já se consolidou entre muitos grupos que trabalham com livro, leitura, literatura e bibliotecas em nosso país. Sua definição não deixa de estar ligada aos conceitos de mediação pertencentes a diversas áreas do conhecimento, que se baseiam na solução de conflitos (Mussolini, 2017, p. 187).

Mussolini (2017) destaca ainda que não existe uma fórmula para a formação de leitores, mas há uma diversidade de boas práticas, inclusive associadas ao professor que pode planejar situações de leitura e avaliar o que se fizer necessário. Vale ressaltar que o autor, sob a perspectiva de Vygotsky, acredita no potencial das interações para o desenvolvimento das crianças e aponta a ida às bibliotecas como uma importante prática para a promoção literária. Aliás, o mediador literário “[...] precisa ser uma pessoa comprometida com diversas questões que perpassam o desenvolvimento social e cognitivo das crianças e estar atenta a todo tipo de processo de formação que possa vir a contribuir com sua prática” (Mussolini, 2017, p. 187).

Em outros momentos dos nossos encontros, professoras como a Chapeuzinho Preto e a Chapeuzinho Azul falam sobre a observação das crianças que engloba um olhar sensível para suas necessidades e as variáveis que envolvem o cotidiano da creche, ensejando uma postura dinâmica e criativa do professor. Mais do que isso, o grupo denota ações de afeto, capazes de acolher a criança e compreendê-la em sua singularidade, mesmo diante dos variados desafios que emergem.

Sobre suas estratégias de ações com as crianças, referindo-se ao trabalho literário, Chapeuzinho Azul comenta também sobre algumas variáveis que podem, de certa forma, influenciar o momento:

“Você pode elaborar muita coisa [...] Conforme a natureza ajuda, conforme o ambiente ajuda, conforme Deus ajuda, a gente vai fazendo, né?” (Chapeuzinho Azul).

Uma professora de creche se vê diante de inúmeros acontecimentos que revelam a dinamicidade do cotidiano. Embora haja planejamento, há de se levar em conta que outros

fatores inesperados poderão influenciar a proposta. Nesse sentido, a experiência de um professor poderá dar a ele uma acuidade maior na visão futura, fornecendo-lhe estratégias adicionais para superar desafios, adaptando-se conforme a demanda. Certamente, esta tarefa não é fácil e requer do professor um esforço maior, com um desdobramento variado.

Muitas professoras destacaram a sua meta em inserir as crianças no mundo literário, denotando um olhar para as suas necessidades e outro para os seus interesses e manifestações. Esta sensibilidade é de extrema importância para um profissional da infância que favorece a aprendizagem das crianças, colocando-as em situações que as desafiem positivamente e as instiguem a avançar em seus conhecimentos.

O uso da voz, embora seja também um recurso interno importante para contar uma história, modula-se conforme a personalidade do personagem ou o clima da narrativa. Esta mediação apontada e feita pelas professoras é significativa para os bebês, pois se conecta ao plano da afetividade e da ludicidade, estreitando a relação deles com a história e com a professora. Chapeuzinho Preto fala na entrevista que usa a sua linguagem nas rodas de histórias de uma maneira que percebe a correspondência das crianças. Neste caso, não se trata de infantilizar a fala, pois isso seria um ponto de regressão no desenvolvimento da criança, mas de ajustar a linguagem de uma maneira que a torne próxima daqueles que a ouvem, dando-lhes meios para interagirem, se comunicarem com maior segurança e se desenvolverem cada vez mais, como supõe a proposta socioconstrutivista. Brandão e Rosa (2012) explicam mais sobre a mediação do professor de Educação Infantil nas rodas de histórias:

[...] a relação que se dá entre o adulto e a criança durante a roda de histórias é, portanto, mediada pela linguagem. Assim, considerando que as crianças estão numa etapa da vida cuja principal "tarefa evolutiva" é a emergência da função simbólica, a professora que lê ou conta histórias na Educação Infantil está contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e para a socialização de seu grupo, ampliando seu repertório de experiências e sua competência sociocomunicativa. Ser capaz de ouvir traz o potencial de ser capaz de dizer (Brandão; Rosa, 2012, p. 37).

Outra intervenção apontada pelas professoras como forma de mediação literária é o uso de perguntas acerca do livro, do texto e dos personagens:

“Então hoje quando eu for pegar esse livro com eles eu já falo pra eles, ‘qual é a música do elefante’ e eles cantam e eu falo assim, ‘o que que o elefante tem de grande?’. Eles falam, ‘o nariz’ [...] agora eu pergunto pra eles, ‘essa aqui quem que é?’. ‘A girafa’. ‘O que que ela tem de grande?’. Aí eles falam ‘o pescoço’. ‘Como que é a música da girafa?’. Aí eles vão falando, né, ‘jacaré’... ‘Quem que é esse aqui?’. ‘Jacaré’. ‘O que que ele tem de grande?’. ‘A boca’. Então eles já sabem a característica de cada um. Eles falam” (Chapeuzinho Amarelo).

Em diferentes momentos, as professoras salientam o uso de perguntas como forma de interação com as crianças, incentivando-as a se aterem ao livro ou à história contada. Brandão e Rosa (2012) validam esta prática e salientam que é necessário um destaque na construção de sentido quando se estabelece esta conversa com as crianças, fazendo-lhes perguntas que as instiguem a pensar.

Diante do contexto de aprendizagens e desafios apontados pelo grupo, Chapeuzinho Marrom parece concluir sua ideia de maneira criativa:

“Mediador e remediador” (Chapeuzinho Marrom).

“Remediador”... O que estaria por trás deste adjetivo que vai muito além da rima? Por tantas vezes, falamos no grupo sobre os sentidos e significados que envolvem palavras, textos e imagens. Decerto, as histórias reais que permeiam o cotidiano docente também o levam a construir tantos outros significados para as realidades vividas e enfrentadas. E aqui caberiam tantas outras reflexões e discussões que poderiam ir ao encontro dos propósitos desta pesquisa, mas também abraçariam os infinitos patamares da educação brasileira. Chapeuzinho Marrom foi muito perspicaz ao trazer para o grupo esta palavra com projeções tão angulares.

Pensando no professor como o mediador de leitura na Educação Infantil, Vagula e Balça (2016) apontam ações próprias ao contexto, afirmando que:

O professor é o sujeito a propor situações de leitura e a mediar tanto as interações do grupo, quanto promover-lhe a descoberta do novo. Ao professor cabe selecionar e ofertar textos, entretanto, também, é ele quem irá proferir os textos para as crianças, especialmente quando estas ainda não podem ler sozinhas. Assim, constitui-se como o mediador de leitura por excelência, entre textos e crianças (Vagula; Balça, 2016, p. 95).

Durante os encontros, o grupo denotou levar em consideração estas práticas mencionadas pelos autores e mostrou um interesse em conhecer mais sobre a atuação de um professor mediador, inclusive ampliando conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança para oferecer-lhe livros e condições coerentes e apropriadas. Silva e Chevbotar (2016) mostram que intervir com os bebês de maneira mediadora compreende estar a par de conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil, indo além de oferecer estímulos. Cada ação do professor tem um potencial de afetar a criança, sendo-lhe um auxílio (ou não) para sua aprendizagem. Por isso, o professor precisa estar a par de informações e estudos capazes de fundamentar uma ação significativa.

Mais adiante, Silva e Chevbotar (2016) destacam ações importantes que incluem relações de afeto, como o manuseio de livro que se dá no colo do professor, estando a criança aconchegada pelo calor humano e a literatura. Para Parreiras (2012, p. 86), “ao ler ou contar uma história e segurar o bebê ao colo, criamos um vínculo amoroso, de acolhimento”. Sob este aspecto, percebe-se que neste colo afetuoso há uma cola que, dentre muitas outras coisas, é capaz de, por exemplo, fixar olhares para o livro. Neste sentido, o colo é a cola! Ambos fazem coisas permanecerem em algo, pois têm o poder de fixação. Quando a criança solicita ou aceita o colo oferecido a ela, algo se torna permanente em sua própria história.

Ampliando esta perspectiva, Amorim e Calil (2020, p. 94) apontam que “a relação interpessoal entre professor-aluno não garante a aprendizagem, mas a facilita”. Mais adiante, as autoras destacam a dimensão afetiva como um meio que permite ao educador encontrar sinais capazes de melhorar as suas estratégias, tornando-as mais coerentes com a singularidade de cada criança.

Ao ver algumas fotos das professoras com as crianças, de maneira informal, quando estávamos há alguns minutos para começar nosso encontro, o colo se mostrava presente nas imagens ali, a mim reveladas. Uma criança, no aconchego da professora, olhando para o livro aberto diante dela. O que lhe passaria pela cabeça naquele instante? Responder a esta pergunta seria como desvendar inúmeras possibilidades dentro de uma mente em seu pleno desenvolvimento, absorvendo tantas e tantas informações por meio dos sentidos. Talvez, naquele momento, seus olhos estavam a deslumbrar-se com as imagens coloridas do livro, seus ouvidos a se deliciar com a voz doce daquela pessoa que narra uma história, seu tato a sentir o calor do aconchego, seu nariz o perfume que se desvela na proximidade... E o sabor? Ah, quiçá este seja o de “quero mais!”.

4.1.6 Algumas considerações importantes sobre o planejamento

“[...] As formações têm contribuído para melhores planejamentos” (Avaliação anônima).

O planejamento na Educação Infantil corresponde a uma ferramenta indispensável que visa organizar o trabalho docente e garantir maior qualidade na educação. Nele estão dispostos elementos importantes como, por exemplo, os objetivos que desencadeiam em estratégias e ações congruentes. Para Ostetto (2010, posição 295), “planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro pra empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para o grupo de crianças”. A autora ressalta que o

planejamento deve estar focado na criança, ser flexível e funcional para o professor dentro dos princípios que abarquem visões relacionadas à infância e educação.

De acordo com Raimundo e Terra (2021, p. 12), “[...] temas oriundos do cotidiano escolar devem ser problematizados, o que nos faz compreender o sentido deliberativo do planejamento de ensino, sua função social e política no ato educativo”. No que concerne à inserção literária de bebês e crianças bem pequenas, o planejamento precisa ser pensado e elaborado de acordo com as suas singularidades e as particularidades da educação integral, como é o caso de muitas creches com atendimentos de maiores durações.

Com vistas a uma base teórica que apresenta os gestos embrionários de leitura na educação de crianças de zero a três anos (Modesto-Silva, 2019; Girotto, 2015), a pesquisa levou até as participantes indagações importantes sobre o planejamento. Para isso, o grupo teve como proposta a execução coletiva de um planejamento a partir de um livro escolhido. Nesta tarefa, as professoras deveriam decidir e responder sobre os seguintes pontos:

- Qual o livro escolhido?
- Para quais crianças (berçário ou maternal)?
- Onde?
- Como será preparado o espaço?
- Quando?
- Disponibilização do livro.
- Objetos que complementam a interação com o livro.
- Como se partilha o texto (verbal ou não verbal) do livro?
- Modos de ler.
- Recursos e técnicas utilizadas.
- Posturas e conduta durante a mediação de leitura.
- Relação estabelecida entre o leitor e o livro, o leitor e o espaço.

Com estes pontos levantados, as participantes sanavam suas dúvidas para obter maiores esclarecimentos acerca da solicitação, refletiam, debatiam, sugeriam e elaboravam um planejamento. Suas respostas podem ser visualizadas a partir da imagem a seguir:

Imagem 1. Planejamento coletivo preenchido

Planejamento coletivo

Qual o livro escolhido?
Para quais crianças (Berçário ou Maternal)?
Onde?
Como será preparado o espaço?
Quando?
Disponibilização do livro;
Objetos que complementam a interação com o livro;
Como se partilha o texto (verbal ou não verbal) do livro?
Modos de ler;
Recursos e técnicas utilizadas;
Posturas e conduta durante a mediação da leitura;
Relação estabelecida entre o leitor e o livro, o leitor e o espaço.

1. ① *Burra, Burra vemha a minha festa*
2. ② *Berçário II*
3. ③ *Sala de aula*
4. ④ *Canto Simbolico da leitura*
5. ⑤ *Após a mamãe deu a fruta (manhã)*
6. ⑥ *Apresentação do livro*
7. ⑦ *Acessórios (Chapéu de burca/capa)*
8. ⑧ *Partilha verbal*
9. ⑨ *Sentada junto aos alunos*
10. ⑩ *Entonação da personagem(s)*
11. ⑪ *Convoca as crianças com a música marcando o momento*
12. ⑫ *Direcionando das crianças p/ o espaço, apresentando o livro, reforçando o momento!*

Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

De acordo com a produção escrita das participantes, pode-se observar que elas preencheram todos os campos, pensando em situações e atitudes relacionadas à faixa etária própria de crianças do Berçário II (de 1 a 2 anos). Além disso, as respostas escritas foram claras e objetivas ao que foi proposto como questionamento. Em seguida, as professoras partilharam as respostas, fornecendo alguns detalhes de como se daria a experiência literária com as crianças do Berçário II.

Após o momento de partilha com o grupo, a pesquisadora apresentou-lhes um quadro formulado por Modesto-Silva (2019, p. 124) em sua tese de doutorado. A partir deste quadro²⁸, as participantes foram levadas a expandir seu conhecimento mediante as intervenções consideradas para cada dimensão dos gestos embrionários. A seguir, pode-se contemplar o quadro da autora exatamente como se encontra em sua pesquisa:

Imagem 2. Dimensão dos gestos embrionários do ato de ler

²⁸ Segundo a autora, o quadro elaborado por ela, adaptado de Marcolino (2013).

Dimensão dos gestos embrionários		Considerar nas intervenções
Espaço-temporal	<ul style="list-style-type: none"> • Onde se lê • Prevê o arranjo do lugar onde seria dita ou contada a história • Prepara a atividade em um tempo específico 	<ul style="list-style-type: none"> • Onde será dita/contada a narrativa • Disposição do espaço • Uso de cenário, decoração específica • Que nível de autonomia e liberdade haverá para os pequenos • Como as crianças serão agrupadas (grande grupo, pequenos grupos, individualmente)
	<ul style="list-style-type: none"> • Quando se lê • Frequência e duração de leitura 	<ul style="list-style-type: none"> • Quando ocorrerá a intervenção • Quanto tempo durará • Que momentos serão utilizados (livres, direcionados, duração) • Quantas vezes por dia/semana
Objetal	<ul style="list-style-type: none"> • Livros oferecidos e disponibilizados • Acesso a livros de diferentes materialidades e gêneros • Outros objetos que complementam a interação com o livro 	<ul style="list-style-type: none"> • Critérios de seleção dos livros a serem apresentados e oferecidos • Apresentação de novos livros aos já conhecidos e preferidos • Utilização de objetos diversos para promover a compreensão da narrativa e a interação
Modal	<ul style="list-style-type: none"> • Como se partilha o texto (verbal ou não verbal) do livro • Modos de ler • Recursos e técnicas utilizadas • Posturas e conduta durante a mediação da leitura • Interação entre a criança e o livro, a criança e o mediador, a criança e os colegas 	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha por dizer, contar ou dramatizar • Emprego de música ou instrumentos musicais • Narrativa com o livro, simples narrativa, fantoches, dedoches, luva, caixa de contação, gravuras (principais ilustrações ampliadas), tapete, avental, bonecos de vara, cineminha, flanelógrafo, ilustrações, interferência dos ouvintes, teatro de sombras, desenhos, objetos e instrumentos • Criança no colo, ao lado, face a face • Utilização das estratégias de leitura que estimulam o diálogo (completar a frase, recordar o lido, perguntas abertas, questões gerais, distanciamento do livro), além de outras que possibilitam a avaliação, a expansão e a repetição do texto (conhecimento prévio, conexão, visualização, síntese, inferência, sumarização e questionamento)
Relacional	<ul style="list-style-type: none"> • Com quem se partilha o texto do livro • Com quem se conversa a respeito do dito ou contado • Relação estabelecida entre o leitor e o livro, o leitor e o espaço • Vínculo construído entre criança e a voz que narra 	<ul style="list-style-type: none"> • Com a mediadora • Com a voz narradora • Com as demais crianças • Consigo mesmo • Com o espaço • Com o livro • Com a narrativa

Fonte: A autora (adaptado de Marcolino, 2013).

Fonte: Modesto-Silva (2019, p. 124).

Para algumas professoras, o contato com esta informação permitiu-lhes expandir as possibilidades, pois as dimensões apontadas por Modesto-Silva (2019) indicaram e inspiraram novas ações congruentes e legitimaram outras ações já empenhadas. No caso da dimensão espaço-temporal, por exemplo, as professoras puderam pensar sobre os diferentes espaços da creche a serem explorados durante os momentos literários.

Durante a entrevista, Chapeuzinho Verde comenta esta nova possibilidade a partir do conhecimento que obteve com as dimensões:

Hoje em dia eu gosto bastante de fazer leitura lá fora (Chapeuzinho Verde).

A variação do local para contar histórias (com ou sem o uso do livro) pode ser bastante agradável e significativa para as crianças, pois o lugar tem influência considerável na experiência a que se propõe. Além disso, a saída da sala em que as crianças ficam a maior parte do tempo pode ser uma oportunidade para interagirem com outras crianças e adultos, vivenciando novas situações.

As professoras têm em seu planejamento semanal propostas de integração com outras turmas e, inclusive, já tiveram momentos de contação de histórias realizados teatralmente pelas professoras e auxiliares. Durante as integrações, também pode ocorrer de deixarem caixas com livros para que todas as crianças possam ter contato com eles à medida que interagem com outros adultos e crianças.

O planejamento possui um caráter de organização e compromisso, mas ele deve estar a serviço das crianças, sendo adaptado às suas necessidades e estando atrelado à sua essência de ser e estar no mundo como alguém que participa e não apenas observa (Ostetto, 2010). Dessa forma, a criança participa do planejamento quando o professor está atento às suas particularidades e se compromete com uma educação libertadora, deixando espaço e criando estratégias para a criança desenvolver-se ativamente.

No caso do planejamento das participantes, este é feito semanalmente e pauta-se na BNCC (Brasil, 2018), com a designação de seus campos de experiência e objetivos. Há um estabelecimento da rotina com horários relacionados à alimentação, trocas, soneca... No entanto, ao longo das conversas com as professoras, pode-se perceber que existe uma flexibilidade mediada pelas necessidades e manifestações das crianças. Com este olhar atento e reflexivo na elaboração do planejamento, “o educador vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de crianças, localizando manifestações de problemas e indo em busca das causas” (Ostetto, 2010, posição 297).

Chapeuzinho Amarelo fala que gosta de contar história para os bebês no solário, pois lá há outros atrativos para as crianças que queiram brincar enquanto ouvem a história, não sendo obrigadas a ficarem apenas sentadas:

“Então, acho que ali eles, eles podem interagir com a história, mas ao mesmo tempo se eles não quiserem ficar sentado o tempo todo, eles têm o painel, tem a balança... Então é onde eu acho que é o momento que pra mim [...] está sendo melhor tanto pra contar história quanto pro bem-estar deles mesmo” (Chapeuzinho Amarelo).

Chapeuzinho Amarelo procura enriquecer as contações com seus recursos internos e externos, mas também se mostra sensível aos bebês que, estando em plena ascensão de seus

movimentos, têm a liberdade de escolher onde e como ouvir a história. Neste caso, a escolha do espaço parece ter uma estratégia de fundo, garantindo que o momento literário seja prazeroso e não uma obrigação que finda por marcar negativamente as primeiras experiências da criança.

Como os momentos literários podem acontecer em variados momentos do dia, Chapeuzinho Bege fala sobre aproveitar para contar histórias após o horário da mamadeira, quando as crianças estão mais relaxadas. Esta também pode ser uma estratégia que evidencia o cuidar e o educar próprios do cotidiano da Educação Infantil, em que um complementa o outro. Ela menciona um lugar na própria sala da turma que já é de seu costume ficar para contar histórias para as crianças e revela o interesse da turma por este momento. No caso de quem está com sono, o que pode ser comum após a mamadeira, há a liberdade para tirar uma soneca.

“Eu sento no pneu ali, daí eles já vem, senta tudo em volta ali, os bebês. Quem já tá com sono tá deitado ali, mas quer ouvir a história” (Chapeuzinho Bege).

Em sua maioria, as professoras demonstram que, embora exista um planejamento, a demanda da turma exige uma flexibilidade quanto ao que está previsto. As ações que permeiam as intenções pedagógicas demandam das professoras “uma atenção peculiar de modo a proporcionar um processo de desenvolvimento favorável da criança” (Sousa; Ribeiro, 2021, p. 02). Neste sentido, o professor adapta as vivências de uma maneira que consiga cuidar e educar as crianças, assegurando a sua integridade.

4.1.7. E as crianças? Os benefícios e os progressos com a inserção literária sob a perspectiva avaliativa das suas professoras

“[...] Aí eles ficam assim com os olhos brilhando e gargalhando” (Chapeuzinho Amarelo).

Existe um brilho singular na tríade “professor-criança-livro” e este brilho está nos olhos daquele que enxerga além daquilo que é superficial e material: há um brilho no olhar do autor que escreve textos profundos, capazes de tocar a alma e fazer brilhar outros olhos que contemplam a sua arte... Há um brilho no olhar do professor que se empenha em transformar vidas por meio da educação, que escolhe um bom livro para levar às crianças, que planeja experiências literárias prazerosas e se alegra com o desenvolvimento, com as aprendizagens e, simplesmente, com a alegria das crianças... Há um brilho no olhar da criança que abre um livro com a curiosidade extraordinária da infância, que escuta uma boa história, que se aconchega no colo de quem lhe mostra um livro, que amplia seu repertório de palavras...

A literatura promove encontros, estreita relações, alarga sentimentos!

As professoras denotaram um brilho singular em diferentes momentos dos nossos encontros, mas cabe aqui um registro especial: havia um brilho em seus olhos quando falavam sobre os benefícios e os progressos da inserção literária na vida das crianças. Desta forma, convém mencionar algumas falas que evidenciam tanto um olhar avaliativo quanto sensível.

A intenção de ressaltar este brilho não é romantizar um contexto educativo que requer ainda muitas melhorias em variados aspectos, mas evidenciar um processo que inclui a avaliação numa perspectiva mais humana. A avaliação na Educação Infantil contempla, necessariamente, um olhar atento, sensível e reflexivo do professor. Para Hoffmann (2012, p. 13), “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento”.

De acordo com Ramos, Pinto e Giroto (2018):

Para compreender como a leitura literária contribui para a formação dos bebês, ao professor é fundamental entender o quanto os pequenos frequentadores da etapa creche estão em pleno desenvolvimento das diferentes formas de linguagem (musical, corporal, artística, etc.), bem como da existência de seu corpo e das relações interpessoais. No entanto, não é suficiente, posto ser imprescindível à ação docente um olhar sensível e atento às especificidades da criança, não somente em sua generalidade, mas de cada uma delas, em seus interesses e necessidades (Ramos; Pinto; Giroto, 2018, p. 108-109).

Quando o docente se atenta para uma evolução da criança, mesmo que pareça ser mínima, certamente ela obtém pistas significativas para o seu trabalho. O mesmo acontece quando ela percebe regressos ou estagnações, sempre haverá novos meios quando se está atento ao processo. Neste sentido, o professor lança um olhar de curiosidade sobre a criança e não de classificação (Hoffmann, 2012) para que a auxilie em seu desenvolvimento e esteja caminhando junto a ela em suas descobertas, legitimando a sua autonomia.

Durante a entrevista, foi lançada uma questão para Chapeuzinho Amarelo:

“E você tem percebido o desenvolvimento de habilidades nas crianças através desse trabalho que você realiza?” (Jane).

A resposta foi bastante objetiva:

“Com certeza, todos os dias” (Chapeuzinho Amarelo).

A mesma pergunta foi feita às outras professoras entrevistadas, com as seguintes respostas:

Eles adoram! Eles, no segundo semestre, eles querem fazer o reconto da história, né, e você vê que está desenvolvendo a oralidade deles... É fantástico. É fantástico (Chapeuzinho Verde).

[...] as crianças já maiores já conseguem folhear o livrinho mais grossinho (Chapeuzinho Bege).

Demais, demais. De um dia pro outro você percebe assim, coisas... né? Rápido demais... [...] eles colocavam o livro de ponta cabeça, hoje eles já conseguem entender a posição do livro, de passar as páginas, manusear as páginas, né? (Chapeuzinho Marrom).

Hoje se você pegar um livro, eles já vão [...] não precisa nem pedir pra sentar, você não precisa nem falar que vai... Você pegou o livro, já automaticamente todo mundo já corre e já senta (Chapeuzinho Preto).

Pega um livro sozinho, folheiam, começam ali a perguntar, pega o livro e vem mostrar o personagem... (Chapeuzinho Azul).

Com base nas palavras das professoras, destaca-se um olhar para os “pequenos” e constantes avanços que representam uma importância considerável para o seu desenvolvimento, inclusive no que se refere ao futuro leitor, com seus atributos referentes ao prazer, ao explorar seus diversos elementos, ao interesse, à escolha, à curiosidade. Certamente, os gestos embrionários do ato de ler das crianças são perceptíveis aos olhos docentes.

Em outros momentos, ao longo dos encontros, as professoras demonstraram uma percepção na evolução das crianças com relação, principalmente, à oralidade, em que os pequenos passavam a falar os nomes dos personagens, palavras referentes à história, inserir fatos percebidos nas histórias durante suas brincadeiras, como, por exemplo, brincar de fugir do Lobo Mau ou colher folhas para levar para a vovó.

Segundo Ferreira e Guedes (2018, p. 1062), “conhecer e registrar especificidades da criança são fazeres que demandam imersão do próprio sujeito docente na dimensão das múltiplas linguagens da infância”. As professoras demonstram um olhar sensível para alguns aspectos do desenvolvimento das crianças através de seus relatos, mas, certamente, o registro contínuo dessas percepções seria um complemento importante para afiar suas capacidades de enxergar outras tantas preciosidades escondidas no cotidiano.

Cabe destacar também as respostas das professoras experientes que se projetam ao futuro das crianças, denotando, com segurança, que o trabalho desenvolvido acarretará novos progressos dentro de alguns meses. Assim como Chapeuzinho Verde, que vê a possibilidade de

as crianças recontarem as histórias no próximo semestre, outras professoras também apontaram esta e outras possibilidades, movidas pelas experiências que tiveram com outras turmas em anos anteriores. Esta segurança alimentada pela experiência docente deve ter sua consideração e é legitimada por Shulman (2014) quando destaca a sabedoria da experiência prática dos professores. Não obstante, a segurança alimentada por experiências anteriores pode consolidar a prática docente, dando ao professor direções a serem tomadas e outras a serem revisitadas. Não se trata somente de olhar para os resultados positivos, mas de afiar a capacidade de enxergar a realidade para tomar as atitudes necessárias para suprir as necessidades de uma educação que se almeja mais eficaz.

Ao enxergar os benefícios advindos de um trabalho sério e comprometido, o professor aumenta sua motivação para também compartilhar sua experiência com os colegas e buscar mais conhecimentos. Como prova dessa afirmação, tem-se a aceitação do grupo em participar desta pesquisa, pois as professoras acreditavam nos processos e resultados do trabalho literário com as crianças, compartilhando parte de suas experiências com os colegas e mostrando-se interessadas em ampliar seus conhecimentos acerca do assunto. Desta forma, a tríade “professor-criança-livro” torna-se mais significativa e, possivelmente, mais forte, mesmo diante dos desafios que aparecerão ao longo do percurso.

4.2. Os desafios de um percurso: entre apontamentos e desabafos

Para se chegar a um tesouro, é preciso percorrer um caminho que nem sempre é fácil. Em diferentes momentos dos encontros, as professoras mencionaram circunstâncias que desafiam seu trabalho, imprimindo-lhes, algumas vezes, o sentimento de frustração diante daquilo que se pretende fazer com qualidade, mas que nem sempre parece possível.

A partir desses apontamentos, colocados como um diálogo e desabafo docente, destacam-se alguns pontos que precisam necessariamente ser expostos e colocados sob reflexão, tendo em vista seu potencial de influenciar, de alguma maneira, os resultados esperados para uma educação de qualidade na creche, ultrapassando o caráter puramente assistencialista que ainda parece reverberar nas unidades de Educação Infantil do Brasil.

Quando existe a pretensão de dar voz ao professor numa pesquisa-formação, naturalmente surgem os diálogos francos e abertos que almejam soluções diante dos desafios. Para isso, os desafios, os entraves, os obstáculos, os dilemas e tantos outros elementos reais precisam ser expostos para serem tratados como devem. Neste contexto, não se trata de reclamar

por reclamar, mas de trazer à tona pontos sensíveis e importantes de reflexão e discussão. Sendo assim, de maneira muito consciente e respeitosa, o grupo apresentou pontos relacionados à quantidade de crianças, ao envolvimento das famílias e à parceria da equipe que serão revelados a seguir.

4.2.1. Sobre a quantidade de crianças

De maneira muito clara, as professoras falam como a quantidade²⁹ de crianças na sala exige maior atenção e interfere em um cotidiano que envolve o educar e o cuidar. No que tange à faixa etária de zero a três anos, existe uma demanda maior de cuidados com relação às crianças, tendo em vista suas diversas necessidades, inclusive as fisiológicas e as emocionais.

Ao levar os livros para as crianças a fim de realizar uma inserção e imersão literária, o professor precisa estar consciente das circunstâncias que podem interferir no processo. Nesse sentido, a quantidade de crianças é algo que deve ser refletido e planejado com acuidade e excelência para que se estabeleçam melhores estratégias capazes de atender suas necessidades.

Durante um dos encontros, quando as professoras assistiram a um vídeo com outra professora contando história e tendo experiências literárias com um grupo de crianças, foi feita a seguinte pergunta ao grupo:

“E aí, esse vídeo é diferente do que vocês veem aqui?” (Jane).

A partir deste questionamento, muitas vozes responderam “não”, mas Chapeuzinho Amarelo trouxe um ponto interessante:

“Ah, eu achei uma coisa sim... Eu achei que tem menos crianças lá” (Chapeuzinho Amarelo).

Diante da pergunta se essa situação fazia diferença, Chapeuzinho Amarelo e Chapeuzinho Verde se manifestam:

“Nossa, uhuh... Muita diferença” (Chapeuzinho Amarelo).

“Nossa... Faz!” (Chapeuzinho Verde).

²⁹ Novamente trago o número de crianças matriculadas em cada sala no intuito de trazer à memória a quantidade de crianças em cada turma. No Berçário I são 17 crianças, no Berçário II são 20 crianças e no Maternal são 24 crianças. Cada turma possui uma professora e duas auxiliares. Em alguns momentos, quando há a disponibilidade, há a passagem de algum(a) estagiário(a) para ajudar nas demandas de trabalho.

Em outro momento, durante a entrevista individual, Chapeuzinho Azul expõe também sua preocupação e frustração diante de uma sala “superlotada”:

“O primeiro desafio, Jane, que eu bato nessa tecla, é a sala superlotada. Como eu fico triste, por que eu percebo, como eu queria ser duas, três, quatro, cinco pra poder abraçar todos na minha sala. Quando estão todos lá, eu eu fico muito triste, eu olho e falo “meu Deus”. Eh... eu queria poder tá assim acolhendo um a um dentro das necessidades de cada um... e eu não consigo, Jane. Eu me descabelo, eu saio exausta daqui. Porque... porque não adianta” (Chapeuzinho Azul).

Chapeuzinho Azul fala da frustração de não poder suprir as necessidades afetivas das crianças e aponta variadas situações do cotidiano da Educação Infantil que envolvem as interações e podem desencadear, por exemplo, uma mordida entre os bebês. Ela fala, ainda, sobre chegar em casa sentindo-se culpada e ficar se cobrando. Segundo esta professora, antes a autocobrança era maior, mas hoje ela agrega essa culpa ao sistema.

“[...] mas hoje eu não me culpo mais, hoje eu culpo o sistema” (Chapeuzinho Azul).

Que culpa é essa? De onde ela surgiu? Por que ela surgiu? Com seu desabafo sincero, Chapeuzinho Azul emerge sobre o esgotamento e sobre a culpa na profissão de quem cuida e educa. Tais pontos precisam de maior atenção e empatia por parte dos profissionais da educação, dos governantes e da sociedade em geral, pois evidenciam as fragilidades no sistema que precisam de soluções.

Em um dos encontros, quando as professoras desabafam sobre as dificuldades crescentes no cotidiano, Chapeuzinho Marrom manifesta sua opinião:

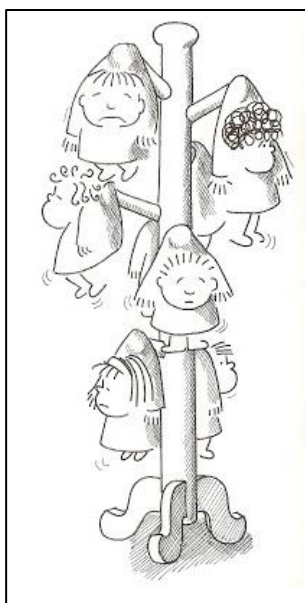
“Mas acho que essa questão que tá bem difícil é porque eu acho assim... pelo menos quando eu cheguei aqui há sete anos atrás o BII tinha dezesseis crianças. Então eu acho que não vem dezesseis, vem quatorze, vem doze. Aí aumenta pra dezoito, aí ficou difícil quando aumentou pra dezoito. Aí estava bom já. Aí aumenta pra vinte. Aí agora eu acho que ficou difícil de novo agora. Mas aí o problema é que a gente acaba com toda essa dificuldade dando conta. Aí vai aumentar mais ainda. Ah você está dando conta, então vamos aumentar” (Chapeuzinho Marrom).

Chapeuzinho Marrom se refere às faltas das crianças quando menciona uma quantidade inferior na assiduidade das crianças, o que leva a unidade de educação a matricular outras mais para atender à demanda de fila de espera, tendo em vista que nem sempre estão todas frequentando a creche diariamente. Cabe destacar que, mesmo com o aumento das matrículas, a quantidade de crianças está amparada pelos meios legais, pois é supervisionada pela equipe

da Secretaria Municipal de Educação. Assim, não há uma quantidade que extrapole aquilo que a lei prevê. No entanto, Chapeuzinho Marrom e suas colegas colocam, de certa forma, em evidência um assunto que precisaria de maiores discussões, tendo em vista a busca por maior qualidade no atendimento e na educação dos bebês e crianças bem pequenas. Além disso, a professora aponta a adaptação do próprio docente diante da quantidade de crianças, em que o ato de “dar conta” parece ensejar mais matrículas. Sobre essa adaptação do profissional diante de uma demanda crescente também cabem reflexões e discussões acerca do seu estado físico e emocional, pois nem sempre há uma estrutura física e humana³⁰ que acompanhe a situação.

Sobre a situação de lotação em turmas da Educação Infantil, Silva, Ferreira e Rosso (2021, p. 14) demonstram como este fator, de alguma forma, influencia o trabalho docente:

[...] salas lotadas na Educação Infantil expressam o desenvolvimento de um trabalho instrumental e técnico que desconsidera a aprendizagem da criança, bem como o desenvolvimento do trabalho da professora. Dessa forma, o problema das salas lotadas está ligado aos fatores pertinentes à ação docente, cujo objeto que limita a prática educativo-pedagógica é a sala de aula como elemento estrutural e material da docência



(Silva; Ferreira; Rosso, 2021, p. 14).

Imagem 3. Charge do pedagogo, pesquisador e cartunista italiano Francesco Tonucci, cujo nome artístico é Frato

Fonte: Site Tempo de Creche

³⁰ Sobre estrutura física, me refiro a instalações e espaços que contribuam para o bem-estar e o desenvolvimento das crianças como, por exemplo, espaços diversos para interações, brincadeiras e experiências. Sobre estrutura humana, ressalto o número de outros profissionais que podem auxiliar no trabalho, como a quantidade de auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs), por exemplo.

Indo mais adiante sobre o que se destaca como “quantidade”, há de se pensar nas necessidades específicas de cada criança, pois o estado de saúde do bebê, por exemplo, também interfere na demanda e, por fim, na ação do professor que preza pelo seu bem-estar. Algumas professoras apontam para essa situação, evidenciando o quanto uma criança doente pode exigir mais de seus cuidados e atenção.

Ao correlacionar essa situação mencionada pelas professoras com sua atuação, é importante salientar que suas propostas podem ser comprometidas. No que tange à literatura infantil com os bebês e crianças bem pequenas, certamente a quantidade de crianças deve ser pensada, planejada e estruturada de forma a atender os objetivos propostos e as necessidades. No caso das professoras, algumas comentaram sobre o trabalho com pequenos grupos, enquanto outras crianças estão envolvidas com outros espaços e propostas na sala. Elas também falam sobre a flexibilidade na rotina, deixando a proposta literária para outro momento que pareça ser mais adequado.

De fato, o apontamento das docentes sobre a quantidade de crianças evidenciou uma preocupação e, ao mesmo tempo, um importante debate acerca daquilo que pode desenvolver um esgotamento futuramente. Para isso, cabe desenvolver estratégias, sim, mas também uma visão para tantos outros elementos que complementem o atendimento com qualidade. Se há uma quantidade maior de crianças, há de se ter também todos os aparatos necessários para que a qualidade não seja comprometida.

4.2.2. Sobre a equipe de apoio

O trabalho com crianças de tenra idade na creche requer o apoio de outros profissionais que auxiliem na promoção dos atos de cuidar e educar. Para que este trabalho seja ainda mais eficaz, faz-se necessária a parceria entre todos os profissionais, envolvendo, constantemente, a comunicação e a colaboração entre o grupo.

Na creche onde se realizou a pesquisa, cada professora tem o apoio de duas Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI). Ao longo dos encontros e entrevistas, as docentes demonstraram reconhecimento pelo trabalho dessas profissionais³¹ e apontaram como se faz necessária a parceria, inclusive, nos momentos literários com as crianças. Contudo, três fatores que aparecem nas conversas mostram-se possíveis entraves para a parceria nas experiências

³¹ As ADIs auxiliam no trabalho docente de maneiras diversas, inclusive nas propostas de vivências planejadas pelas professoras. No entanto, sua atividade principal está relacionada à higiene e alimentação das crianças.

pedagógicas, sendo estes: a demanda de trabalho, a falta de formação e um suposto esclarecimento sobre a função deste profissional. Tais fatores, de importante consideração, serão abordados a seguir.

As professoras consideram que, com a quantidade de crianças na turma, a demanda de trabalho das auxiliares também é grande, principalmente nos cuidados com higiene e alimentação das crianças, reduzindo o tempo de trabalho em conjunto com as professoras. Neste sentido, a demanda de trabalho parece dividir ainda mais as atribuições de professores e auxiliares:

“Enquanto você está fazendo uma coisa elas também estão fazendo a parte delas”
(Chapeuzinho Marrom).

“[...] Então passou de quinze fica mais complicado por questão de horário, por exemplo, no horário do lanche do BII [...] vem a mamadeira e em seguida vem a fruta, aí quando eles voltam eu faço a escovação nesse horário, então eu tento contar uma história na roda de interação um pouco antes de eu sair para o auditório, porque eu também tenho que fazer as minhas coisas... É tudo muito corrido, sabe?”
(Chapeuzinho Amarelo).

Embora haja atribuições específicas a cada cargo, o trabalho das auxiliares contempla ações que complementam as propostas docentes e vice-versa. Nesse sentido, as atribuições de cada cargo se complementam. No caso de uma contação de histórias, a ADI pode contribuir, por exemplo, com o acolhimento da turma a fim de promover um momento ainda mais prazeroso e significativo.

Sem dúvidas, a higiene é uma ação necessária para o bem-estar das crianças e, além disso, contribui para que elas possam participar mais ativamente de propostas planejadas pelas professoras. Contudo, se a demanda de higiene for excessiva, certamente o professor não terá muito tempo com a auxiliar, pois esta estará envolvida em outra atividade. Com isso, o trabalho de ambos os profissionais parece tornar-se segmentado, em que cada um “faz a sua parte”.

“[...] Quando você está contando a história, elas estão fazendo as trocas. Aí quer dizer: elas estão na preocupação com o cuidado” (Chapeuzinho Marrom).

Ao serem questionadas sobre a participação das auxiliares durante os momentos literários, Chapeuzinho Marrom fala sobre a importância de uma formação para toda a equipe, tendo em vista uma participação mais significativa do profissional e conhecimentos importantes acerca da infância:

“Eu acho que falta muita formação para toda equipe que participa do desenvolvimento infantil” (Chapeuzinho Marrom).

Certamente, a formação continuada para esses profissionais também se mostra bastante relevante para sua atuação, dando-lhes subsídios para seu papel de educar e cuidar das crianças em parceria com o professor. No caso desta creche onde aconteceu a pesquisa, as auxiliares possuíam formações periódicas com a equipe gestora, mas havia muitos profissionais recém-contratados sem experiência com o cargo. Nesse sentido, a formação desses profissionais torna-se ainda mais urgente e essencial, pois:

Os desafios presentes nas escolas de Educação Infantil serão enfrentados mediante a formação técnica, ética, política e estética dos profissionais, para compreender que as crianças necessitam ser ensinadas, cuidadas e inseridas em um contexto cultural e social fecundo... (Amorim; Calil, 2020, p. 111).

Ao comentar sobre a participação de uma ADI durante a contação de história, Chapeuzinho Marrom relata uma situação de importante consideração e reflexão acerca da infância que, possivelmente, seria melhor desenvolvida dentro de um espaço formativo com os colegas:

“[...] você está contando a história e tem uma criança que não está participando, aí o outro adulto vem e quer que a criança participe” (Chapeuzinho Marrom).

Considerando a potencialidade de um bebê que, com a sua corporeidade e sensorialidade, estabelece contato com o mundo e constrói para si inúmeros sentidos (Abreu; Dornelles, 2021), é mister a compreensão do adulto para as ações, naturalmente, explorativas e criativas da criança (Salutto, 2020). O bebê, na aurora da vida e com as suas descobertas inaugurais, está em plena e constante investigação do mundo que o cerca.

Nessa perspectiva que se mostra sensível às peculiaridades da criança tão pequena, é urgente direcionar tais créditos às ações e relações dos educadores com os bebês, incluindo no que se refere à sua inserção literária. As experiências literárias devem ser um convite, um deleite e não uma obrigação (Abramovich, 1997), em que se pretende condicionar, inclusive, os movimentos da criança. As primeiras experiências literárias com os bebês carregam a primazia daquilo que corresponde ao prazer, à descoberta, à liberdade.

Há vários significados quando um bebê não está próximo à professora que lhe conta uma história e, nem sempre, essa ação da criança é falta de interesse. Ele pode se deliciar ouvindo a narrativa ao mesmo tempo em que explora um brinquedo, assim como a criança que

está perto, sentada e quieta pode estar alheia ao momento. Dentre mil possibilidades de interpretação acerca do momento, caberá sempre o convite e, talvez, até a adoção de novas estratégias capazes de tornarem o momento literário mais atrativo, mas nunca a exigência. Essas pequenas, mas valiosas concepções que ornaram a relação entre o adulto e a criança devem ser a pauta das formações iniciais e continuadas dos educadores da infância.

Parte do grupo comentou, ainda, sobre o interesse da ADI que não se envolve nas experiências pedagógicas junto à professora. Para o grupo de professoras, infelizmente, algumas auxiliares não se envolvem com as experiências pedagógicas porque elas acreditam que tais ações não correspondem às suas funções. Com isso, parece haver um limite entre as funções que cabem à professora e à ADI, como uma dicotomia que desintegra a parceria e, por fim, compromete o trabalho com as crianças.

De acordo com a própria denominação do cargo de ADI, auxiliar no desenvolvimento infantil é uma função que perpassa, essencialmente, pelas atribuições de cuidar e educar, assim como o é para o professor de Educação Infantil. Certamente, há diferenças nas atribuições de ambos os cargos, mas nessas diferenças há, inegavelmente, a complementariedade. Cada ação de um profissional vai interferir na ação de outro e, quiçá, seja de maneira positiva! Contudo, há de se estudar e discutir junto ao grupo as dissonâncias e consonâncias que compõem a harmonia entre a equipe, evidenciando as atribuições que lhe cabem dentro de um contexto de educação em que “o educar e o cuidar” caminham juntos em prol das crianças que ali estão.

Dentro de um trabalho tão complexo que envolve a literatura para crianças de zero a três anos, o apoio de auxiliares é essencial para que se promovam as condições necessárias para a iniciação e imersão bem-sucedida da criança no mundo dos livros. Para isso, é importante também garantir o direito de fala dessas profissionais na intenção de captar pontos de atenção que convidam ao aprofundamento de saberes, à amplitude de olhares e, por fim, às melhorias inerentes à qualidade.

Sobre a relação de professores de Educação Infantil e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil é, no mínimo, interessante o desenvolvimento de mais pesquisas acerca do assunto a fim de se discutirem ações que contemplem o cotidiano dos profissionais e das crianças nas unidades. Se dentro desta pesquisa que traz como foco os saberes e as práticas dos professores referentes à literatura infantil, o assunto referente às ADIs emergiu (mesmo que brevemente) como ponto de reflexão, há de se considerar, no mínimo, que esta relação precisa de pesquisas mais aprofundadas, trazendo à tona aquilo que se faz necessário.

Na educação, muitos professores trabalham sozinhos e, sobre isso, já há discussões importantes sobre esta situação, mas no caso do professor de Educação Infantil, pode haver a presença de outros profissionais que o auxiliam e, sobre esta relação, há um cenário bastante amplo a ser pesquisado, refletido, debatido, enfim... explorado.

4.2.3. Sobre a família da criança

Na unidade de Educação Infantil pesquisada há um projeto de leitura que visa à participação das famílias na formação literária das crianças em casa. Para isso, a creche conta com um acervo de livros a serem levados, semanalmente, para casa. A família recebe orientações verbais de mediação literária e cuidados com os livros durante as reuniões de forma escrita, através de recados enviados na agenda. Este projeto é muito importante tanto para inserir a família no contexto literário quanto no seu envolvimento com a formação das crianças para, assim, ampliar os momentos literários para outros espaços além da creche. Cabe acrescentar ainda que, durante o período da realização desta pesquisa, houve um evento festivo para as crianças, a família e a comunidade na creche cujo tema foi a literatura infantil.

Como já exposto aqui, muitas crianças brasileiras têm contato com os livros apenas na escola, pois, por diversas razões, não há livros em seus lares ou, simplesmente, não há a conduta leitora de seus responsáveis. Com isso, é importante que haja estratégias que promovam a participação da família nas propostas literárias em casa, de maneira a dar continuidade a esta experiência lúdica e afetiva nos lares, ao lado de pessoas que fazem parte significativa na vida da criança.

Rosa e Brandão (2021) relatam a experiência exitosa de um projeto literário com crianças da Educação Infantil, possibilitando que as crianças levem livros de boa qualidade literária para casa e, ao considerarem o livro como patrimônio cultural, pontuam:

[...] o livro de literatura tem uma presença pouco marcante entre as famílias que são usuárias de escolas públicas. Além das restrições de ordem econômica, a distância entre os livros também pode ser atribuída ao fato de que estes são considerados, em muitos contextos socioculturais, objetos importantes, mas inacessíveis. Não é, portanto, somente de um distanciamento material que falamos, é também de uma exclusão simbólica, marcada pela forma como esses objetos circulam de modo desigual na sociedade [...] (Rosa; Brandão, 2021, p. 173-174).

As participantes da pesquisa relatam que o projeto proporciona momentos de leitura entre a criança e a família, havendo a devolutiva positiva daqueles responsáveis que, de fato, demonstram interesse pelo projeto e realizam as ações de leitura com a criança em casa.

“[...] e o pai falou ‘olha todo dia antes de dormir a gente tem que contar uma história pra ela’ [...]” (Chapeuzinho Verde).

Alguns desses se mostram interessados pelo projeto e, inclusive, sentem falta quando, por alguma razão especial, os livros não vão para a casa da criança. No entanto, há outras famílias que não indicam envolvimento:

“[...] Agora outro que você vê que foi, do jeito que ele pegou da tua mão, enfiou dentro da bolsa, volta na segunda-feira. Não teve nem o trabalho de tirar, você entendeu? É triste” (Chapeuzinho Preto).

A maioria das professoras do grupo relata a falta de interesse da família não somente pelo projeto, mas pela vida da criança na creche. Muitos dos pais parecem se preocupar mais com os cuidados relacionados à criança do que com os processos educativos capazes de contribuir com o desenvolvimento da criança.

Veja no diálogo a seguir como Chapeuzinho Amarelo demonstra apreensão diante da cobrança dos pais:

“Acho que é muita preocupação hoje [...] com a cobrança que a gente está recebendo dos pais, do jeito eu eles estão tratando a gente. A gente fica muito... com medo que aconteça alguma coisa com eles” (Chapeuzinho Amarelo).

“Uma mordida quando você está lá contando uma história, é isso?” (Jane).

“Que cai, que machuca [...] que briga... Que se machuquem, né? Então a gente está trabalhando apreensivo agora [...] Mas eu acho que vem piorando isso. Não sei se as minhas colegas compactuam com as minhas...” (Chapeuzinho Amarelo).

“Esse ano está bem difícil” (Chapeuzinho Verde).

Realmente, a creche precisa garantir meios que assegurem a segurança e a integridade física das crianças. Este ponto é indiscutível e se mostra bastante evidente nas falas das professoras que se mostram atentas aos cuidados. Contudo, conforme os relatos das professoras, diante da cobrança dos pais e do pouco (ou nenhum) envolvimento nos processos educativos, parece haver um vestígio do olhar assistencialista da creche, desconsiderando as ações educativas tão significativas para os progressos da criança. Além disso, a cobrança dos pais parece causar um impacto negativo nas ações das professoras devido à ansiedade que se instala quando, ao promover uma experiência com as crianças, a profissional fica demasiado preocupada com algo que possa vir a acontecer. Por outro lado, a indiferença de alguns pais

diante das ações pedagógicas dos professores evidencia um descrédito à competência educativa e tão eficaz desses profissionais.

Ademais, considera-se que o envolvimento dos pais na educação dos filhos repercute positivamente em seu futuro escolar e profissional. A creche não é uma etapa dissociada da educação. Pelo contrário, ela é parte importante com impactos significativos no desenvolvimento humano. Não é apenas um lugar para a criança ficar enquanto os pais trabalham, é um lugar para infinitas ações que contribuem positivamente para o seu crescimento integral.

No intuito de atrair as famílias para o projeto literário, as professoras discutem e procuram promover ações para este fim. Este é o caso da Chapeuzinho Bege, que produziu um vídeo com esses momentos literários na creche, expondo como as crianças participam e se divertem com as experiências. O vídeo foi enviado para as famílias e, de certo, revelou um pouco da relevância do trabalho em questão na vida das crianças.

Para Chapeuzinho Verde, há a consciência de que é necessário ter ainda mais outras ações que promovam a participação das famílias. Este pensamento demonstra uma mente aberta para o crescimento, mesmo diante dos desafios que se desvelam no cotidiano. É um pensar, um refletir que desponta para os potenciais da educação e, não meramente, para a estagnação que se justifica pelos percalços. Sob esta perspectiva, os desafios correspondem a trampolins que despertam novas maneiras de ver e agir para que a educação cumpra, verdadeiramente, seu papel.

4.3. A pesquisa-formação e as vozes docentes (tão necessárias) que ecoam na creche

A pesquisa-formação mostrou-se como um viés indispensável ao processo que envolveu as professoras e a pesquisadora. Para Bandeira (2016, p. 71), “viver o momento da pesquisa por meio da colaboração implica não se contentar com a mera percepção e representação da realidade”. A partir da pesquisa-formação, muitas vozes docentes ecoaram a respeito de suas experiências, desdobrando-se em pontos de importante consideração para a transformação. Mais do que um momento de formação, a pesquisa-formação conduz o grupo para aprendizagens que integram o conhecimento adquirido por meio da prática e experiência docente de cada membro.

Para Bandeira (2016, p. 66), “as reflexões teórica e filosófica sobre o próprio trabalho e sobre a condição existencial contribuem sobremaneira para que o ser humano, além de

compreender a si próprio, possa questionar e interpretar a realidade emergente”. Este processo de reflexão diante do trabalho e cotidiano profissional docente é essencial, inclusive, para a construção do conhecimento sobre a prática dos professores. Contudo, a prática colaborativa possui seus desafios e, dentro do que se espera da pesquisa-formação, pressupõe-se “a abertura ao outro, a plasticidade dos conceitos, o saber ouvir, a partilha, a negociação do conflito, e a compreensão” (Bandeira, 2016, p. 71).

Para cada um desses pressupostos, existe uma força individualizada que, ora se expõe, ora se retrai, por isso a dinâmica grupal de colaboração depende, de certa forma, de outros tantos mecanismos subjetivos, como a disposição para falar, para pensar com o grupo, para inovar e para mudar, quando assim for necessário. Tal evidência acerca da subjetividade que, por ora, desafia os processos colaborativos, revelou-se ao longo da dinâmica desta pesquisa.

A seguir, esta pesquisa apresentará três dinâmicas que se mostraram essenciais ao processo formativo de cunho colaborativo e investigativo, sendo estas: as necessidades formativas apontadas pelas participantes, as trocas entre os pares e as avaliações dos encontros na perspectiva das professoras.

4.3.1. O início: as necessidades formativas apontadas

Para um processo formativo que requeira a colaboração dos envolvidos, é essencial oferecer-lhes a possibilidade de apontarem as suas respectivas necessidades formativas, se assim elas existirem (Bandeira, 2016). No caso de não haver necessidade, a trajetória da pesquisa-formação não se rompe, mas pode ser conduzida a outros tantos caminhos como, por exemplo, as trocas de experiências entre os pares, conduzindo o grupo a ações de descobertas de outras práticas docentes e, até mesmo, ao entalhamento das preciosidades expostas pelos profissionais a partir de debates e reflexões pertinentes ao desenvolvimento docente. As possibilidades são infinitas, considerando que os professores são também aprendizes e que o conhecimento nunca se esgota.

Às professoras foi dada a oportunidade de apontarem, anonimamente, através do Google Forms, as necessidades formativas acerca do seu trabalho envolvendo a literatura infantil com as crianças de zero a três anos. Caso não houvesse necessidade, elas poderiam deixar de responder à questão, seguindo com os outros questionamentos. Mesmo assim, todas as docentes responderam ao questionário e expuseram suas respectivas necessidades, sendo estas:

“Encontrar livros de acordo com idade”.

“Os livros adequados para serem trabalhados com essa faixa etária”.

“Pouco material adequado para a idade e um ambiente adequado e funcional”.

“Não tenho muitos conhecimentos sobre o tema abordado, então tudo que será compartilhado será importante”.

“Conhecimento sempre se faz necessidade, mas acredito que especialmente voltada para o tema faz muita falta”.

“Como o cérebro assimila e transforma o conteúdo apresentado em conhecimento e habilidades”.

De acordo com esta exposição de suas respostas, as professoras demonstram um interesse pelo tema apresentado. Tal manifestação, evidenciada já no começo da pesquisa, é primordial para o seu desenvolvimento, pois contribui para uma maior abertura das participantes diante dos processos de investigação e compreensão do assunto.

Ademais, a partir desses apontamentos iniciais, verifica-se, de maneira geral, uma busca mais aprofundada sobre o tema naquilo que se refere aos aspectos intrínsecos à faixa etária em questão (zero a três anos), bem como suas dimensões cognitivas e a procura pelos livros adequados às crianças. Há também o apontamento para o espaço, buscando uma adequabilidade e funcionalidade para ele no contexto literário com as crianças. Esta colocação mostra-se bastante significativa para a pesquisa, pois amplia a percepção do trabalho a partir de um terceiro educador: o espaço.

Estes apontamentos remeteram às necessidades iniciais do processo formativo de cada professora, servindo como uma alavanca à dimensão investigativa da pesquisa. Assim, ao identificar tais necessidades a fim de iniciar os encontros com propósitos congruentes ao grupo, destaca-se que, ao longo do percurso, novas necessidades emergiram, convidando à continuidade e ampliação do tema.

4.3.2. O meio: as trocas entre os pares

De acordo com Albuquerque e Ibiapina (2016, p. 77), “a colaboração é uma prática que proporciona desenvolvimento da docência”. Assim, é sob esta perspectiva colaborativa que os encontros formativos se debruçaram, incentivando e permitindo a troca entre todos os envolvidos. Tendo em vista a complexidade das práticas pedagógicas que envolvem a inserção literária para os bebês e crianças bem pequenas, as trocas entre os docentes permitem a partilha de ideias e ações correspondentes ao tema e à realidade multifatorial da unidade de ensino.

Para um entendimento inicial acerca das ideias e experiências referentes aos compartilhamentos realizados entre o grupo docente, foi realizado o seguinte questionamento no formulário anônimo: “Você realiza troca de ideias com outros professores acerca do uso da literatura infantil? Se sim, escreva como acontece esta troca. Se não, escreva as razões para isso não acontecer”.

Foram coletadas as seguintes respostas:

“Sim, sempre comento e empresto livros que acho para essa faixa etária”.

“Sim, a troca acontece no dia a dia, através dos trabalhos observados dos outros professores”.

“Realizo em horários de HTC e HTE, onde acontece trocas e ideias para enriquecer o momento”.

“Não, pela falta de tempo e pela dinâmica da sala não consigo ter esses momentos de troca”.

“Normalmente não, só quando é trabalhado algum projeto relacionado com o tema”.

“Sim, em conversas informais e nos encontros formativos”.

Dentre as seis respostas coletadas, quatro professoras comentam que realizam a troca, sendo esta ocorrida no cotidiano, em conversas informais, nos horários de trabalho coletivo e encontros formativos. No entanto, uma professora diz ter este momento apenas quando há algum projeto e outra diz não ter este momento de troca devido à falta de tempo e dinâmica da sala.

As trocas vão além das conversas, das experiências, dos debates, dos posicionamentos críticos; elas permitem também a partilha de materiais, como os livros, os recursos materiais para se contar uma história, um artigo a respeito do assunto, entre outros. Além disso, o próprio planejamento de um projeto ou de uma rotina semanal é amplamente enriquecido mediante as trocas entre os professores, com vistas a todos os recursos disponíveis a sua realização. A discussão entre colegas sobre um espaço a ser utilizado para uma contação de histórias, por exemplo, permite que os professores pensem em suas possibilidades e o preparem conjuntamente para que todos possam utilizá-lo.

Todavia, estas professoras entendem a importância do compartilhamento de ideias com suas colegas? Para isso, lançou-se a seguinte indagação no questionário: “Você vê vantagem no compartilhamento de ideias com outros professores sobre a literatura infantil?”.

As respostas coletadas foram:

“Sim, pois cada um tem uma visão, uma ideia”.

“Sim, amplia o trabalho do literário com as crianças”.

“Sim, pois assim as ideias serão mais elaboradas podendo atingir um maior processo de interesse e socialização com toda equipe e as crianças”.

“Sim, toda troca é importante”.

“Sim, como disse anteriormente o conhecimento, bem como a troca dele engrandece o nosso dia a dia de trabalho com as crianças, porém o sistema não prioriza essas ações e ficamos sempre preso aquilo que nos é proposto a trabalhar”.

“Sim, toda troca de informação enriquece o conhecimento. A experiência vivenciada e compartilhada forma agentes multiplicadores”.

Todas as respostas se mostraram a favor do compartilhamento de ideias (inclusive aquelas que dizem não ter esses momentos) e demonstram os respectivos valores agregados ao processo, como ampliação do trabalho e da socialização, melhor elaboração de ideias e enriquecimento do conhecimento. Portanto, há um entendimento geral de que são necessários tais compartilhamentos entre as colegas, mas cabe a reflexão diante daquelas que, mesmo entendendo a importância das trocas, não possuem ou não se permitem, por alguma razão, ter esses momentos.

Alguns apontamentos feitos pelas professoras dão pistas acerca desta situação, como a falta de tempo, a dinâmica da sala e um sistema que não prioriza tais ações. Contudo, é necessário verificar por que esses mesmos motivos não apareceram nas outras respostas, de forma a compreender não apenas a realidade da creche, mas também as especificidades de cada turma e de cada docente. Não se trata de comparações, mas de compreensões mais aprofundadas da realidade.

Ao longo dos encontros, as professoras tiveram a oportunidade de expor suas ideias, experiências e opiniões, sendo estimuladas a falar sobre assuntos relevantes ao tema. No entanto, havia no grupo aquelas professoras que falavam mais e outras menos, o que remonta à ideia sobre a subjetividade de cada profissional com seus sentimentos e atitudes pessoais.

Durante as entrevistas e as avaliações dos encontros, as professoras manifestaram, algumas vezes, o quanto foram positivos os momentos de trocas ocorridos ao longo do processo, além de refletirem um pouco sobre a própria dinâmica no dia a dia com as crianças. Chapeuzinho Amarelo, por exemplo, falou que procura ter esses momentos de trocas com as colegas, mas admite que no início de sua carreira havia uma frequência maior. Segundo ela, a correria com as demandas do cotidiano parece dificultar os momentos com as colegas.

Shulman e Shulman (2016, p. 133) propõem que nas formações “os formadores devem criar ambientes que apoiam, sustentam e ‘refinam’ as visões, as compreensões, as práticas, as motivações e as reflexões de todos os seus membros”. Como forma de incentivar as trocas de ideias, opiniões e experiências entre as professoras, alguns questionamentos eram lançados à medida que tratávamos sobre o tema. Para algumas docentes, a transmissão de informações e conhecimentos parecia-lhes suficiente, pois demonstravam interesse com o olhar, mas não ousavam dizer algo de forma espontânea. Para outras, as palavras e as colocações vinham naturalmente. De qualquer forma, era preciso olhar para a singularidade de cada uma das docentes, respeitando-as em suas manifestações, ainda que elas fossem silenciosas. Afinal, para Chapeuzinho Marrom:

“Cada um vai dar a sua contribuição” (Chapeuzinho Marrom).

Esta breve e objetiva explicação de Chapeuzinho Marrom foi remetida às professoras quando, no início da jornada, foram apontados os caminhos a serem percorridos pelo grupo. De fato, todos os membros têm alguma forma de contribuir com o processo formativo e investigativo dentro do contexto da pesquisa-formação e, até mesmo, dentro do cotidiano de trabalho docente, influenciando tanto no seu próprio desenvolvimento quanto no de seu colega.

Diante desse panorama, destaca-se o desafio de uma pesquisa-formação que, ao ter em seu cerne os processos colaborativos, necessita de ações que fomentem a participação do grupo, mas respeite as diferentes manifestações de cada participante, inclusive o silêncio e a aparente apatia. Aliás, cada manifestação pode servir de objeto de estudo para aquilo que se pretende investigar.

4.3.3. As avaliações das professoras ao longo do processo: do começo ao fim

As professoras tiveram a oportunidade de avaliar todo o processo desde o começo dos encontros, permitindo uma ponderação sobre os fatores que elas julgassem convenientes para o percurso. Essas avaliações eram solicitadas no final dos encontros e poderiam não ter identificação para que não houvesse o risco de algum tipo de constrangimento ao revelar suas opiniões de maneira sincera. Além disso, algumas professoras manifestavam verbalmente suas avaliações sobre o processo de maneira natural e voluntária ao longo da realização dos encontros. Por fim, durante as entrevistas individuais, as professoras foram novamente questionadas acerca das contribuições dos encontros de pesquisa-formação.

É preciso destacar ainda que, com as avaliações contínuas que acompanharam o processo do início ao fim, foi possível acompanhar a devolutiva das docentes para, assim, permanecer com os fatores que eram positivos em suas perspectivas e verificar as possíveis novas necessidades docentes que emergiam durante o desenvolvimento da pesquisa-formação.

A seguir, há uma exposição das devolutivas de acordo com cada encontro e algumas considerações acerca dos pontos mais evidentes.

Sendo assim, no primeiro encontro, tem-se as seguintes avaliações³²:

- (1) “Gostei do primeiro encontro, estou ansiosa para os próximos. Quero melhorar a minha prática pedagógica e adquirir novos conhecimentos.”
- (2) “Foi excelente, dinâmico e objetivo. E deixou um gostinho de quero mais.”
- (3) “Foi muito legal, dinâmico, rápido e certo.”
- (4) “Está no caminho certo!!! Ótimo, maravilhoso...”

As avaliações indicam que, de maneira geral, as professoras gostaram do encontro e evidenciam algumas qualidades relacionadas à dinamicidade e objetividade, sugerindo que as professoras apreciam quando o tempo utilizado é bem aproveitado e corresponde aos objetivos propostos e esperados.

Destaca-se também um desejo pela continuidade das reuniões e pela melhora da prática pedagógica. Estes pontos levam a permanecer no trajeto com as propostas já colocadas e executadas no encontro.

No segundo encontro, avaliou-se o seguinte:

- (1) “Você já tendo a experiência de sala consegue nos passar o que realmente vamos conseguir fazer. Sem utopias e nos valorizando”.
- (2) “Bom, como sempre”.
- (3) “Foi muito gratificante nosso encontro. Me remeteu ao passado e, assim como para mim foi tão marcante uma história, para as minhas crianças certamente, alguma será”.
- (4) “Acredito que está indo no caminho certo. Tudo maravilhoso...”.
- (5) “Foi excelente, momentos reflexivos e com aprendizagens significativas para a nossa prática em sala de aula. Agradeço a sua contribuição”.

³² Algumas professoras se manifestaram colocando seu nome, outras não se identificaram, o que impede de mencionar as professoras como “Chapeuzinho”. Sendo assim, no que se refere às avaliações escritas, coloca-se apenas o número como forma de identificação e organização das devolutivas a cada encontro, mas o mesmo número mencionado em cada encontro pode não corresponder à mesma pessoa.

As professoras continuam a estimar o processo, mas aqui chamam a atenção as devolutivas 1, 3 e 5.

Na devolutiva 1, a professora menciona o quanto a experiência da pesquisadora como docente na área pode influenciar positivamente no processo, pois há um reconhecimento da realidade circundante. Além disso, o sentir-se valorizada é algo que a professora aponta, provavelmente, dando-lhe uma importância para estes momentos de pesquisa e formação junto ao grupo.

Na devolutiva 3, a professora agrega como gratificante o fato de ter visitado experiências passadas, fazendo, de certa forma, uma conexão com a sua prática com as crianças. Esta conexão é valiosa para o processo, afinal, ele tem vistas ao trabalho que se realiza com as crianças, além de favorecer a reflexão docente.

Na devolutiva 5, há a menção para os momentos reflexivos e a aprendizagem significativa. O encontro direcionou a docente para a reflexão em períodos do encontro e a assimilação de novas informações, ampliando o seu conhecimento. De acordo com Ibiapina (2016, p. 43), a reflexão é “o olhar para dentro de nós mesmos, em que questionamos pensamentos, crenças, a teoria formal e a experiência concreta”. Esta é uma perspectiva essencial para a integração entre a teoria e a prática que favorece o crescimento profissional.

Cabe um destaque à fala da Chapeuzinho Marrom no segundo encontro quando contextualizou por meio de uma história a oportunidade de aprendizagem que o grupo teria mediante a pesquisa-formação:

“Eu lembrei de um seminário que eu participei que o professor disse que ele começou o seminário assim: ‘tinha uma criança de dois anos numa casa na roça, na sala tinha [...] elementos do local da criança. E tem uma outra criança de dois anos numa casa onde a mãe é professor, o pai é advogado, com estante cheia de livro’. Aí ele pergunta ‘qual a criança que tem mais capacidade de ser um bom profissional?’. Todo mundo acha que é a criança que está lá na cidade. ‘As duas crianças têm a mesma capacidade, porém não têm a mesma oportunidade’” (Chapeuzinho Marrom).

Ao compartilhar esta história com o grupo, a professora contribui para um ambiente mais acolhedor e, além disso, o conteúdo desta narrativa valoriza o momento, pois o torna uma oportunidade para todos os envolvidos.

Com relação ao terceiro encontro, tem-se as seguintes devolutivas:

(1) “Proposta muito boa em relação à analogia mediante a história. Acredito que está no caminho certo”.

- (2) “O encontro é sempre dinâmico e objetivo. Gostaria de saber mais sobre livros de 0 a 3 anos com algumas sugestões”.
- (3) “Dinâmico! Alegre! Descontraído! Formador!”.
- (4) “Os encontros são conduzidos com afetividade e com dinâmicas que nos envolvem. Obrigada!”.

Novamente, as professoras manifestam apreço pelo encontro, não havendo nenhuma crítica a respeito. Neste encontro, elas puderam conhecer alguns livros voltados para a faixa etária em questão e uma das professoras revela seu desejo por conhecer mais. Ressaltam-se aqui as novas qualidades atribuídas ao encontro, como “descontraído” e “formador”. A descontração pode conferir leveza ao encontro, mesmo que seja um espaço de sérias tratativas, enquanto o atributo “formador” confirma o processo de aprendizagem do evento. Além disso, uma das professoras se mostrou favorável às dinâmicas realizadas que, por sua vez, não só podem incentivar a participação de todos os membros como também tornar o grupo ainda mais integrado. A condução mediante a afetividade também é uma maneira da pesquisadora integrar-se ao grupo, reconhecendo o valor de cada membro e estabelecendo uma abertura ao diálogo e compreensão.

Adiante, no quarto encontro, a proposta avaliativa foi modificada no intuito de apreender mais informações das professoras. Para isso, elas poderiam preencher três espaços com os seguintes dizeres: “que bom que...”, “que pena que...”, “que tal se...”. Estes enunciados poderiam incentivar as professoras a emitirem opiniões sobre questões positivas e negativas, inclusive com sugestões para melhorar o processo.

No Quadro V, há a exposição das avaliações de acordo com cada solicitação:

Quadro V. Avaliação do quarto encontro

“Que bom que...”	“Que pena que...”	“Que tal se...”	
“Gostei da indicação do livro ‘Adivinha o quanto eu te amo’”.	“Pouco tempo para a formação”.	“Indicar mais livros”.	(1)
“Você trouxe o tema afetividade”.	“O tempo é pouco para algo tão valoroso”.	“Aprofundasse mais sobre a afetividade”.	(2)

“Trouxe reflexões importantes sobre os livros ‘Pequeno Príncipe’ e ‘Adivinha o quanto eu te amo’”.	“Esses encontros são rápidos”.	“Trazer outras reflexões sobre livros famosos ou que causaram algum impacto na vida das pessoas”.	(3)
--	--------------------------------	---	-----

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Este novo estilo de avaliação permitiu a apreensão de novas informações pertinentes ao processo. Neste sentido, as professoras permanecem na apreciação dos encontros e manifestam-se favoráveis ao tema “afetividade na literatura infantil”, em que foram utilizados dois livros de literatura infantil para ancorar ideias a respeito. Há um consenso acerca do pouco tempo para a formação, indicando o desejo de aprofundar os temas. O pedido por mais indicações de livros também permanece.

No quinto encontro, seguiu-se com o mesmo estilo de avaliação, obtendo-se as seguintes informações:

Quadro VI. Avaliações do quinto encontro

“Que bom que...”	“Que pena que...”	“Que tal se...”	
“Pude aprender sobre a ludicidade”.	“Foi rápido”.	“Trazer mais sobre histórias (teatro-musical)”.	(1)
“Bom encontro!”.			(2)
“Gostei da roda com os livros”.	“Passa rápido a formação”.	“Trazer mais livros como sugestão”.	(3)
“Trouxe este tema. Podemos utilizar a ludicidade como estratégia na contação de histórias infantis”.	“O conteúdo não é extenso a todos”.		(4)
“Há sempre novas habilidades de aprender”.			(5)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

As professoras expõem uma visão para novas possibilidades diante do tema “ludicidade” e, ainda, algumas parecem sentir pelo tempo curto. De fato, dentro do que concerne à literatura infantil, há uma vastidão de elementos a serem abordados. No que tange à ludicidade na literatura infantil, por exemplo, haveria muito a se apresentar e discutir com o grupo.

Uma professora demonstra um certo pesar pelo fato de o conteúdo não ser acessível para todos. De certo, compreenderia a sua relevância para tantos outros colegas de profissão que fazem uso da literatura infantil nas práticas pedagógicas.

A sugestão de uma professora acerca do “teatro-musical” partiu da inspiração de um vídeo compartilhado com o grupo, em que há uma contadora de histórias utilizando variados recursos para a contação, inclusive a musicalidade que complementa partes da narrativa de maneira lúdica e interessante.

As lacunas deixadas em branco na tabela correspondem à ausência de resposta. Com isso, no sexto encontro, mudou-se o estilo, partindo para a seguinte questão direcionada às professoras: “O que o encontro de hoje significou para a sua profissão enquanto professora de crianças de zero a três anos?”.

As respostas para esta questão foram as seguintes:

- (1) “O encontro de hoje me levou a refletir sobre a minha prática em sala”.
- (2) “Gostei. Dentro das nossas realidades e de acordo com as nossas expectativas”.
- (3) “Significou que, às vezes por estarmos na correria e no automático do dia a dia não percebemos o quanto podemos fazer a diferença na vida de cada criança que temos, ou seja, somos o reflexo”.
- (4) “O encontro de hoje me levou a refletir as diversas condutas de um professor mediador”.
- (5) “Significou que estou no caminho certo, que as formações têm contribuído para melhores planejamentos”.

Algumas professoras demonstraram que o encontro proporcionou reflexão sobre a própria prática. Certamente, a reflexão sobre a ação permite aos professores um olhar mais aprofundado acerca dos seus procedimentos e condutas, promovendo o desenvolvimento e aperfeiçoamento de suas competências profissionais (Schön, 2000). Há também o posicionamento quanto à associação do encontro com as realidades vividas, o que torna o momento mais significativo para os professores e pode, aliás, induzir a sua transformação.

No sétimo e último encontro de pesquisa-formação, a avaliação retornou ao estilo proposto nos quarto e quinto encontros. Dessa forma, tem-se a seguinte tabela com as informações coletadas:

Quadro VII. Avaliações do sétimo encontro

“Que bom que...”	“Que pena que...”	“Que tal se...”
------------------	-------------------	-----------------

“Ampliei meus conhecimentos em relação à mediação”.	“Estamos encerrando os encontros presenciais”.		(1)
“Tivemos essa oportunidade”.	“Acabou!!!”.	“Tivesse outro no próximo ano”.	(2)
“Podemos assistir alguns vídeos para a situação de leitor/crianças”.	“Acabou esses encontros”.	“Pudesse trazer alguns vídeos eventualmente em alguns encontros de HTC”.	(3)
“Saber que estamos no caminho certo, buscando o melhor para os alunos”.			(4)
“Tudo que estamos trabalhando no dia a dia, apesar de estarmos no caminho, ainda podemos aprimorar”.	“O tempo deste encontro é muito curto”.	“Nesses momentos pudemos compartilhar mais vídeos”.	(5)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

De acordo com as informações inseridas na tabela, a maioria das professoras lamenta a finalização dos encontros e, dentre elas, algumas sugerem a continuidade. Uma delas, inclusive, propõe que haja mais encontros no próximo ano. Embora a continuidade não fosse mais viável devido a vários fatores, a proposta do grupo no WhatsApp e o Padlet servem como uma forma de manter os estudos e compartilhamentos a respeito da literatura infantil.

Ademais, o vídeo utilizado no encontro para mostrar a relação do professor mediador de leitura com os bebês foi apreciado por algumas docentes, o que pode evidenciar como o uso de tecnologias pode enriquecer as formações e incentivar as discussões.

Durante as entrevistas individuais, foi dada a oportunidade para as professoras falarem mais sobre a experiência com a pesquisa-formação:

“[...] dá vontade de você fazer algo diferente, mudar, renovar. [...] renovar o repertório, renovar temas, renovar um monte de coisa... A renovação! [...] eu quero fazer um repertório, um planejamento com esses livros. Um planejamento bem legal!” (Chapeuzinho Azul).

“[...] você tem esses momentos de fala. [...] eu acho que é construção [...] que abre um leque de oportunidades, abre a cabeça da gente pro novo [...]. Então pra mim foi muito bom, muito importante. Eu gostei muito” (Chapeuzinho Amarelo).

“[...] as formações me levaram a refletir mais sobre a literatura pra eles, para os menores. [...] Essa escolha, ter esse cuidado, ter esse incentivo, né?” (Chapeuzinho Verde).

“[...] veio só contribuir, né? Cada vez que você vem é sempre uma novidade [...]” (Chapeuzinho Bege).

“[...] trouxe coisas que assim... que a gente não tinha o conhecimento” (Chapeuzinho Marrom).

“[...] o que eu fui aprendendo nas formações, eu fui sentindo melhor mais a sala e fui adaptando segundo a nossa realidade” (Chapeuzinho Preto).

A partir destas respostas das professoras, pode-se concluir que, de forma ampla, os encontros permitiram a apreensão de alguns conhecimentos novos sobre o tema, inspirando, assim, a renovação, a adaptação e a transformação. Ibiapina *et al.* (2016) afirmam que a pesquisa-formação, dentro de seus variados processos, coloca a transformação em perspectiva. A prática docente precisa ancorar-se em conhecimentos adquiridos mediante os processos formativos para encontrar pontos de possíveis mudanças.

Somado a isso, quando questionadas se os encontros deram voz a elas, todas as professoras deram uma resposta afirmativa. Esta constatação é de grande relevância para o processo de pesquisa-formação, pois permite ao professor falar sobre todos os elementos que estão, direta e indiretamente, influenciando os seus saberes e fazeres dentro de um movimento que considera teorias e práticas.

Convém, ainda, acrescentar a fala da Chapeuzinho Bege:

“Eu já faço isso, mas agora eu já sei porque eu faço isso” (Chapeuzinho Bege).

Para André (2016, p. 28), no que tange à formação de um professor pesquisador, é preciso que ele examine os eventos do seu trabalho e cotidiano escolar, compreendendo “o que faz, como faz e por que faz”. Quando um professor passa a inserir esses elementos em sua reflexão, há uma proeminência diante dos seus atos, podendo levar a uma satisfação tanto pessoal quanto profissional.

A partir das informações obtidas mediante as avaliações sobre todo o processo de pesquisa e formação, considera-se que esses momentos de coletividade docente permitiram às professoras construir conhecimentos a partir de temas relacionados à literatura infantil e à prática pedagógica.

Ademais, o grupo não se mostrou desfavorável a algo relacionado aos encontros, mas coloca a temporalidade como algo a ser estendido para que os assuntos sejam tratados com mais profundidade. Para tanto, os relatos das professoras sobre desejos e ações de mudanças nas suas práticas denotam uma semente potencial daquilo que se pretendia na pesquisa-formação: a transformação.

4. 4. Diário reflexivo: algumas impressões e perspectivas da pesquisadora-formadora

Os diários reflexivos são inspirados em Zabalza (2004), quando ele aponta os diários de aula e os define como documentos em que os docentes “anotam as impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (Zabalza, 2004, p. 13). Mas onde os diários reflexivos cabem na experiência investigativa acadêmica? Para este autor, os diários possuem diversas modalidades e, no caráter reflexivo, a narração tem por finalidade “aclara as próprias ideias sobre os temas tratados” (Zabalza, 2004, p. 15). Desta forma, as ideias se tornam mais evidentes e, quiçá, mais organizadas a fim de se encontrarem aos objetivos, aos anseios da pesquisa, podendo ser uma luz que se acende em meio ao devaneio das incertezas e dos desafios.

Sousa e Ribeiro (2021) comentam que a experiência das professoras de Educação Infantil ao escreverem diários reflexivos permitiu uma produção de sentidos sobre experiências vividas pelas docentes, mostrando-se eficiente no desenvolvimento profissional. Esta captação de sentidos corresponde, inicialmente, a visitas à memória pessoal, com suas experiências diversas relacionadas ao que, de alguma forma, corresponde à pesquisa em si. A escrita atrai essas memórias e convida à reflexão daquilo que se põe diante dos olhos.

Parte das ideias escritas no diário reflexivo da pesquisadora já foram contempladas no decorrer deste trabalho no que se refere à análise das informações. Estas preciosidades passaram pelo entalhe da linguagem acadêmica, costurando relações entre práticas e teorias. No sentido de contextualizar um pouco mais sobre a pesquisa, a partir daqui a escrita toma a forma de uma narrativa na primeira pessoa, com alguns trechos e reflexões retirados do diário da pesquisadora e distribuídos em breves tópicos que discorrem sobre cada encontro.

Para esta pesquisa, o diário reflexivo serviu como um apoio importante na captação de sentidos e significados do contexto de pesquisa-formação. As narrativas acerca das experiências vividas pela pesquisadora, principalmente durante os processos de encontros com as professoras, permitiram um contato ampliado com novas perspectivas, além de revisitar conceitos e refletir sobre a realidade que se impunha, nua e crua, com seus avanços e seus desafios.

Sendo assim, um pedaço deste “livro secreto” se abre para aqueles que se interessam pela dinâmica da pesquisa qualitativa no viés da pesquisa-formação. São inquietações e aquietações de uma professora de Educação Infantil, pesquisadora e formadora que, sobretudo, é uma pessoa. Um ser com sonhos e pesadelos, acertos e erros, concordâncias e discordâncias, forças e fraquezas que se dispôs a desbravar novos mundos do conhecimento.

Zabalza (2004, p. 135) indica que os diários podem “extrair a ‘alma’ do pensamento dos professores sobre suas aulas”, portanto, eis a seguir uma pequena amostra desta preciosidade no universo da pesquisa.

4.4.1. O primeiro encontro: o convite e os receios

A experiência com a pesquisa mudou a minha perspectiva. Se antes, como professora, eu olhava os pesquisadores de uma forma, naquele instante, como pesquisadora, a visão tornava-se diferente, mais ampliada e substancial. Não era a visão de apenas uma pesquisadora, mas de uma professora com muitos anos vividos na creche. No entanto, havia uma apreensão diante das experiências que envolviam a pesquisa como, por exemplo, o convite às colegas:

“³³Chegou a hora! Para algumas parceiras, o convite já foi feito. Para outras, o convite virá... daqui a pouco! Aquelas que me conhecem, o convite foi aceito, embora algumas denotassem interrogações diante das informações e, até mesmo, uma certa desconfiança. Mas acho que essa impressão pode ser apenas minha, pois há um tempo, quando alguém se aproximava para pesquisar o meu trabalho, parecia que vinha cheio de perguntas (talvez para verificar se eu sabia de verdade), de críticas (por causa do seu ar de superioridade), de sugestões (que nada correspondiam à minha realidade). Ah... Agora estou do lado de cá, como pesquisadora! Será que elas pensam como eu pensava?” (Trecho do diário reflexivo da pesquisadora).

Este registro vem ao encontro com o que Gasparotto e Menegassi (2016) apontam sobre a presença do pesquisador na escola:

“Sabe-se que a entrada do pesquisador na escola nem sempre é bem aceita pela comunidade escolar. Muitas vezes, ele é visto como aquele que observa unicamente para avaliar, sem oferecer contribuições à realidade encontrada” (Gasparotto; Menegassi, 2016, p. 950).

Dentre tantos outros, meu objetivo era dar visibilidade às profissionais de creche mediante suas concepções e ações pedagógicas. Além disso, eu me dispunha a ouvir o que elas teriam a falar, não para julgar, mas para compreender, auxiliar, colaborar, enfim, agregar ao seu processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Não tenho pretensão nenhuma de me colocar acima de ninguém, mas junto a cada uma delas, investigar, ouvir, compreender, ouvir, olhar, ouvir, dialogar, ouvir... Eu

³³ Nos seus textos do diário reflexivo, a autora-pesquisadora se coloca numa linguagem informal, solta, deixando os pensamentos fluírem para, então, seguir para a reflexão. Esta é uma dinâmica pessoal, um mecanismo que a permite liberar o fluxo das ideias, contar os fatos e confidenciar suas impressões. Muitos registros foram suprimidos deste trabalho para não o estender demais. No entanto, os textos tiveram seu teor extraído e aproveitado na pesquisa de outras maneiras.

mencionei “ouvir”? Ah... então acrescenta aí: ouvir! Porque ouvir mais nunca é demais! Aprendi muita coisa na educação, ouvindo... Ouvi crianças, ouvi famílias, ouvi gestores, ouvi professores... (Trecho do diário reflexivo da pesquisadora).

No primeiro encontro, avistei outras profissionais que eu não conhecia e tentei estimulá-las a participarem dos encontros, mas senti que havia ali uma certa apreensão.

Dúvidas surgiam do tipo “vou ter que preencher relatório?”, “vou fazer isto?”, “vou fazer aquilo?”. Diante das inúmeras responsabilidades que elas tinham no dia a dia, eu entendo o medo de adquirir mais uma responsabilidade, mas como posso garantir que não haverá nada o que fazer numa pesquisa que preza pela colaboração? (Trecho do diário reflexivo da pesquisadora).

De fato, o professor possui inúmeras responsabilidades na sua função e, por isso, precisa avaliar aquelas que lhe ensejam novas atribuições. No entanto, a pesquisa-formação pretendia ir além da postura passiva. A participação das colegas era necessária tendo em vista o caráter colaborativo da pesquisa. Neste instante, era preciso informar os professores sobre o percurso, sanar as dúvidas, mas, sobretudo, fazê-los compreender que aqueles encontros valeriam a pena, pois a literatura infantil nos convidava a aprofundamentos teóricos, a compartilhar experiências, a transformar realidades. Nesta relação, cabe a confiança mútua de colegas que não se intimidam em desnudar realidades e discutir possibilidades. Afinal, “a articulação da pesquisa-formação representa um processo de superação das formas convencionais de pesquisa e de formação” (Ferreira; Guedes, 2018, p. 1055).

Algumas professoras pareceram não entender bem as dinâmicas do processo... Se animaram com a possibilidade da formação, mas a pesquisa parecia assustá-las. Mal sabiam algumas delas que já desenvolviam uma certa pesquisa no cotidiano: procuram livros para as crianças, leem e filtram quais lhes são acessíveis, procuram espaços para determinadas experiências de leitura, procuram dicas pedagógicas nas redes sociais. Mas foi preciso ir mais fundo para não se acomodar na superficialidade. Esta era a minha missão! Coube a mim, como pesquisadora, ajudá-las a descobrir e aprimorar a pesquisadora que havia em cada uma delas.

4.4.2. O segundo encontro: conectando histórias e memórias

No início desse encontro, eu estava me sentindo bastante ansiosa, pois outras pessoas da gestão acompanharam o momento. Embora já tivesse experiência com formações em grupo, eu sentia que precisava provar ao grupo o valor daquele momento. A voz começou um pouco embargada, os gestos mais dinâmicos e dispersos. Mas, após alguns minutos, a segurança

retomou ao seu lugar. Bastou iniciarmos uma dinâmica em que os professores contariam suas primeiras experiências com histórias e literatura infantil.

As professoras compartilharam seus desenhos em correspondência à história e, neste processo narrativo, muitas emoções fluíram entre o grupo, trazendo à tona muitas experiências afetivas com pessoas da família, livros, escola, professores etc. O prazer desse momento tornou as horas corridas e o contexto significativo para o grupo:

Este momento representou uma oportunidade para percebermos a preciosidade das infâncias e das histórias. Dar a oportunidade para as pessoas falarem o que é “sagrado” para elas é uma maneira de valorizar suas histórias e experiências. A partilha e o escutar a nossa voz nos leva a captar significados (Trecho do diário reflexivo da pesquisadora).

Ao discorrerem sobre um processo de pesquisa-formação com um grupo de professores, (Sousa; Ribeiro, 2021, p. 14) ponderam um fato importante: “Ao longo de horas semanais, essas pessoas estão envolvidas na prática sem ao menos conhecer direito com quem trabalham”. Esta situação poderia ser uma realidade entre as pessoas do grupo, tendo em vista que era o primeiro ano que os professores estavam na unidade. Neste sentido, a partilha seria uma oportunidade também para que os membros pudessem conhecer e adentrar um pouco mais na história das colegas.

Por fim, o encontro foi ornado pela contação da própria história, na partilha de memórias, talvez adormecidas pelo passar dos anos. Lágrimas, vozes embargadas, sorrisos e olhares distantes denunciaram que uma boa história fica guardada, para sempre, na memória. E a “bela adormecida” despertou com o “beijo” da partilha...

4.4.3. O terceiro encontro: sobre a partilha e o silêncio

Enquanto as professoras foram levadas a compartilhar livros e maneiras de contar histórias com as colegas, algo me chamou a atenção: o silêncio daquelas que apenas observavam o processo. Este silêncio me angustiava de alguma forma, pois eu precisava de informações advindas do grupo. No entanto, como pesquisadora, fui levada a dar significado a esse comportamento, compreendendo que o adulto possui também as suas diversas maneiras de se manifestar.

Apoio-me nas palavras de Hawi (2016):

A voz silenciosa e o olhar que fala são traços acumulados nessa minha constituição sócio-histórica. Por esta razão, no lugar da voz, prefiro o olhar para observar atitudes, posturas, comprometimento, responsabilidade, emoções, afetividade, profissionalismo, ética e respeito (Hawi, 2016, p. 170).

Enquanto os professores se dispunham a partilhar livros, recursos e técnicas de contação de histórias, aquelas que não se manifestavam evidenciavam uma escuta e um olhar atentos, como se estivessem absorvendo o valor daquela partilha ou, até mesmo, conectando-se às suas próprias experiências, verificando novas possibilidades. Não é possível afirmar algo diante do silêncio, mas outras ações, como o olhar fixo, podem sugerir um certo interesse.

No mais, há de se destacar também aquela que, timidamente, realiza a partilha com as colegas e evidencia o valor de suas ações:

Ela parecia realizada ao compartilhar sua maneira de contar histórias para as colegas. Um pouco tímida, talvez, mas realizada. Seus pequenos trejeitos na arte da narrativa poderiam ser modelos para as colegas, embora sejamos únicos nas nossas habilidades. [...] o que seria do fantoche sem a voz e o movimento que lhe dão a vida? (Trecho do diário reflexivo da pesquisadora).

Sendo assim, cada professora, à sua maneira, contribui para a pesquisa e se beneficia com os processos formativos. Não cabe a mim, como formadora que também sou, criar obrigação, mas inspirar colaboração.

Colaboração ou cooperação? Onde eu vejo um e vejo outro? Vejo que a cooperação está na resposta de uma professora a alguma pergunta que eu lhe faça. A colaboração está na reflexão crítica, no questionamento, na investigação mútua do objeto de interesse. Cooperar parece ser mais fácil do que colaborar. A colaboração é exigente para ambos, pois requer dentre ações que desafiam a sair de si para estar com todos (Trecho do diário reflexivo da pesquisadora).

E assim foi o terceiro encontro, entre partilhas e silêncios, costurando um processo investigativo e formativo que se faz no coletivo, mas respeita as individualidades.

4.4.4. O quarto encontro: literatura, afetividade e aproximações

Ao longo de minhas formações como professora de Educação Infantil, tive bastante contato com informações acerca da importância da afetividade no relacionamento entre professor e criança, promovendo efeitos significativos no processo de aprendizagem. Este tema é muito raro para mim e percebo a importância de desdobrá-lo em variadas questões da educação, inclusive nos relacionamentos estabelecidos com a família e colegas de trabalho. Não

se trata de uma romantização que estabelece contatos forçados, mas de um olhar mais profundo e afiado para suas potencialidades em variados aspectos da educação. Amorim e Calil (2020) expressam com maestria esta ideia:

A escola é lugar onde pessoas inteiras se encontram com pessoas inteiras; é nas relações, nas vivências dos grupos, que aprendemos, que nos humanizamos, que somos provocados a nos posicionar, a falar, a sentir e a nos emocionar. É preciso falar da afetividade tanto das crianças quanto dos adultos (Amorim; Calil, 2020, p. 112).

Somos seres inteiros e a escola é um lugar ideal para encorajar as pessoas a contemplarem as diferenças e as essências de cada um, inclusive as próprias. Raimundo e Terra (2021) demonstram como um olhar afiado de um professor para uma criança negra que sofria *bullying* na escola pode reverberar em ações significativas de desenvolvimento pessoal. As práticas pedagógicas ganharam significado para a turma e toda a equipe escolar à medida que incluiu todos no processo. Aliás, dentre estas práticas, incluiu-se a literatura infantil como forma de percepção e construção da identidade dos pequenos leitores.

Neste quarto encontro, procurei promover encontros por meio de uma dinâmica e da própria literatura infantil. Os encontros se deram através do olhar para si, para as crianças e para as colegas de profissão.

A dinâmica promoveu um olhar entre as colegas de trabalho que, poucas vezes, se encontravam no dia a dia, a não ser nos horários coletivos de trabalho:

No intuito de promover mais integração entre o grupo, nada como uma boa dinâmica!
(Trecho do diário reflexivo da pesquisadora).

Ademais, os livros literários levados ao grupo puderam, de alguma forma, tocar sua intimidade:

O encontro que teve como base a afetividade na literatura infantil, tentou mostrar uma literatura que abraça a nossa subjetividade, nossa vida, nossa maneira de ser e estar, nossos sentimentos (Trecho do diário reflexivo da pesquisadora).

De fato, as experiências vividas neste encontro evidenciaram novas perspectivas ao tema “afetividade”, elucidando aspectos que precisam de atenção numa profissão que é baseada em relações humanas.

4.4.5. O quinto encontro: o cansaço de uma longa jornada

Era final da tarde e, ao chegar na escola, vi o cansaço e o desânimo estampados nos rostos de muitas professoras. Por um momento, pensei que parte desse sentimento se daria pela pesquisa-formação, mas não era isso. Algumas professoras haviam trabalhado nos dois períodos e começariam mais uma jornada em seguida. Era também final de semestre e todas estavam empenhadas em dar conta dos relatórios e demais atribuições referentes à época.

Às vezes o cotidiano da creche, com suas correrias e suas problemáticas cansa, desanima... (Trecho do diário reflexivo da pesquisadora).

Durante o encontro, notei que o desânimo insistia. Procurei promover algumas trocas entre os integrantes acerca de aspectos lúdicos encontrados nos livros infantis. Houve a participação dos membros do grupo:

Encontrar elementos lúdicos nos livros foi um exercício de pesquisa que levou em consideração as concepções e experiências de cada uma. Partilhamos nossos grãos. Mexemos na massa³⁴ (Trecho do diário reflexivo da pesquisadora).

O tema desse encontro era sobre ludicidade na literatura infantil e eu havia elaborado algumas propostas diferentes para aprofundamento e ênfase ao assunto, mas a empatia falou mais alto. Fui ao compasso do grupo, considerando seu esgotamento e tentando garantir leveza ao momento.

4.4.6. O sexto encontro: o mediador de leitura

Levei ao grupo um artigo para a leitura coletiva³⁵ de uma parte do texto, embora um pouco preocupada se essa estratégia de estudo seria entediante. No entanto, já havia comentado com as professoras que um mediador de leitura precisa ser, sobretudo, um leitor assíduo. Professores precisam fomentar a leitura de obras infantis para que possam conhecê-las e aguçar os critérios diante da qualidade literária, além de prover uma autoformação diante das demandas da profissão.

O professor precisa ler mais. Como a criança vai se interessar por algo que parece entediante para os adultos? Como ela vai ter contato com um livro de qualidade se o

³⁴ Em alusão à história “A galinha ruiva” que havia sido contada ao grupo neste encontro. Nessa história, a galinha procura a ajuda de amigos para fazer um pão com os grãos de trigo que havia encontrado.

³⁵ Cada participante poderia ler um trecho do texto em voz alta para o grupo.

adulto não tem critérios porque mal leu o que ofereceu a ela? (Trecho do diário reflexivo da pesquisadora).

Para elas, levei um artigo leve, mas extremamente significativo, lendo em consideração as informações ali contidas. Foi um texto ideal para ampliar os conhecimentos acerca dos livros, das crianças e do professor. A partir dele, o grupo expôs algumas situações importantes que me levaram a pensar nos diferentes elementos que influenciam a prática docente.

O que um livro precisa ter para ser considerado um bom livro pelas professoras? Em cada fala, há um sentido mediado pelas suas experiências. E essas, experiências, hein? Hoje eu ouvi vozes que foram além do “bom livro”, as vozes ecoaram desafios que podem anular, até mesmo, o melhor livro do mundo se não houver uma boa mediação, um bom planejamento, uma boa resiliência, uma expertise... (Trecho do diário reflexivo da pesquisadora).

Enfim, o encontro foi adornado pelas trocas e vozes sinceras que descortinaram uma parte da realidade docente frente às suas dores e seus sabores.

4.4.7. O sétimo encontro: o valor de um professor de creche

A expressão “fechar com chave de ouro” pareceu cair bem ao último encontro de pesquisa-formação vivenciado com as professoras. Demos continuidade ao ressoar das vozes docentes contemplando seu cotidiano repleto de conquistas e desafios. Contudo, cabe um destaque aos “gestos embrionários do ato de ler”, cujo tema era desconhecido pelas professoras, mas coroou sua capacidade de enxergar o valor de suas ações para prover a imersão literária das crianças.

Elas pareciam encantadas com a descoberta dos “gestos embrionários do ato de ler”, pois foi dado nome àquelas miudezas tão significativas para o desenvolvimento do futuro leitor. Elas já sabiam da importância daqueles gestos, mas ao ver pesquisas sobre o assunto, a confiança parecia abraçar cada uma delas. Mediar este processo tão bonito de aprendizagem das professoras, requer responsabilidades, mas é muito prazeroso (Trecho do diário reflexivo da pesquisadora).

Há um brilho no olhar de quem descobre um tesouro. Os olhos de algumas professoras refletiam o brilho da descoberta de si, do seu valor, do seu potencial como profissional da infância. Pensei naquelas cenas de filmes, quando alguém abre um baú repleto de joias, ouro, prata... O personagem olha para o baú e a luz é refletida em seus olhos. Para entender o valor daquele tesouro, o espectador não precisa que a câmera esteja posicionada sobre as joias, basta ver o seu brilho refletido nos olhos do personagem ou ver seu sorriso largo. Eu fui a espectadora

das minhas parceiras e me regozijei ao contemplar suas descobertas. Nós crescemos juntas a cada encontro! Com elas, aprendi a ser melhor como pesquisadora e formadora.

4.4.8. A entrevista individual: quando a transformação se torna mais evidente

Após este último encontro coletivo, encontrei-me com seis participantes durante uma entrevista individual semiestruturada. Este momento foi também bastante valioso, pois senti que o encontro particular as encorajou a falar mais sobre as experiências que tivemos juntas. Assim, na entrevista, alguns silêncios de outrora deram vez ao desabafo corajoso e ao relato de práticas pedagógicas.

Naquele instante eu senti que ela estava mais à vontade para falar, desabafar. Estava diferente, mais solta! (Trecho do diário reflexivo da pesquisadora).

No geral, as palavras ditas por cada professora demonstraram que, em relação à literatura infantil, o percurso de pesquisa-formação fomentou, acima de tudo, uma reflexão mais profunda diante de suas práticas com as crianças. Isso tornou-se nítido pelos relatos que evidenciaram mudanças de estratégias na prática, apontamentos críticos diante da realidade e uma valorização ainda maior ao trabalho literário com os pequenos.

Como exemplo destas transformações, os livros passaram a ser selecionados com mais critérios:

“[...] ler o livro antes, conhecer a história antes, né? Querer trazer outros livros. Tô pegando livros da outra escola também, tô trazendo” (Chapeuzinho Verde).

“[...] eu tento buscar o que é mais direcionado pra idade deles” (Chapeuzinho Bege).

Houve uma maior inspiração diante da confecção dos recursos para a contação de histórias, maior atenção ao uso da voz e dos trejeitos durante as narrativas e um cuidado ampliado na hora de planejar os momentos literários para as crianças, tendo em vista as dimensões tratadas nos encontros.

Ela me mostrou os recursos que havia feito para a contação de histórias, além destes momentos com as crianças (Diário reflexivo da pesquisadora).

“Um personagem com um tipo de voz, outro personagem com outro tipo de voz” (Chapeuzinho Azul).

“[...] aí eu trouxe peruca de palhaço, nariz, de palhaço” (Chapeuzinho Marrom).

“[...] comecei a variar o local de leitura. Você acha ‘poxa, posso melhorar aqui’” (Chapeuzinho Preto).

“Então eu tento ver o que a escola tem, oferece, o que eu tenho e o que tem na sala. Aí eu já distribuo durante a semana ou durante o mês” (Chapeuzinho Bege).

Uma das professoras relata, ainda, o interesse em fazer dois cursos sobre o tema, indicados pela pesquisadora no grupo de WhatsApp.

“Eu fiz até a inscrição de dois cursos ali” (Chapeuzinho Bege).

Aliás, Chapeuzinho Bege havia lido algumas partes do livro de Parreiras (2012), que trata sobre a literatura voltada aos bebês e o citou durante a entrevista.

Algumas professoras relataram também que essas mudanças repercutiram no interesse e na curiosidade das crianças.

“Hoje eu vejo que eles estão mais curiosos. Eles estão interagindo mais. Eu acho que antes a gente ainda precisava chamar atenção, propor pra que eles viessem. Hoje, como a gente sabe que eles podem escolher estar ali ou não. Eu acho que agora parece que eles querem estar ali, né, naquele momento” (Chapeuzinho Amarelo).

“Aí eu pego o livro e começo a ler sozinho assim andando pela sala. Todo mundo já corre. “Leitura! História!”. Já corre, já senta pra ouvir a história” (Chapeuzinho Preto).

“Quando eu falo assim ‘vamos sentar pra ver a história’. Aí eles mesmos já vão lá no cantinho que é da história” (Chapeuzinho Bege).

Entre os relatos cheios de alegria diante dos avanços e aqueles relatos críticos diante de uma realidade que desafia, eu retornei, algumas vezes, às minhas experiências como professora de crianças tão pequenas, “mediando e remediando” situações diversas e adversas. Outrora eu estava com os bebês contando uma história cheia de entusiasmo, mas havia sido interrompida por um chorinho vindo de uma criança. Em alguns instantes, lá estava eu, com o livro nas mãos, a criança no colo e o restante da turma, todos embalados pelo som da literatura e o movimento do cotidiano. Talvez, se estivesse neste percurso de pesquisa sem a experiência como professora em creche, não haveria a comunhão necessária de sentidos e significados docentes, a empatia diante dos relatos, o valor agregado à função. O olhar crítico ultrapassa a superficialidade das impressões quando está imerso na realidade imposta e é sensível aos diferentes elementos que o compõem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando dei início a esta jornada de pesquisa, procurei analisar, a partir de um processo formativo, como a literatura infantil é pensada e trabalhada por professores de crianças de zero a três anos em uma unidade de Educação Infantil integral. Como já havia experiência como professora de bebês, acreditava que o percurso seria mais simples, pois sabia quantas maravilhas poderiam ser apontadas na pesquisa. Além disso, a literatura infantil já era muito admirada por mim e, inclusive, correspondeu a uma parte do meu trabalho de conclusão do curso de pedagogia na UFSCar.

No entanto, quando dei início ao contato com a base teórica e com os professores, vi-me minada por uma fonte inesgotável de informações. Diante disso, era preciso filtrar aquilo que parecia ser mais importante para ter condições de coletar as informações pertinentes à pesquisa e analisar os saberes e fazeres docentes. Além disso, com a escrita do diário reflexivo, havia a possibilidade de resgatar novas informações a partir de um registro mais íntimo acerca da realidade percebida por mim.

Os encontros de pesquisa-formação começaram, inclusive, com uma recepção muito calorosa do grupo e eu, que havia me afastado das crianças para me dedicar a uma nova etapa da minha profissão, via naquela recepção a possibilidade de revisitar as crianças mediante a parceria estabelecida entre os docentes.

Com o passar do tempo, entendi a audácia no objetivo proposto para a pesquisa: analisar práticas pedagógicas não é algo simples, pois envolve a verificação de um contexto com detalhes que podem influenciar o processo, inclusive sucessos e insucessos. No que se refere ao professor de Educação Infantil, é preciso analisar, inclusive, as condições que o leva a desdobrar-se em mil para dar conta de um cuidar e um educar, além das outras demandas da profissão.

A cada encontro eu percebia a complexidade do tema à medida que seus novos desdobramentos emergiam. A prática pedagógica não é algo isolado e pode sofrer (poucas ou muitas) interferências quando uma turma está superlotada, quando há crianças adoecidas carecendo de maiores cuidados, quando não há auxílio efetivo das auxiliares, quando os pais não se interessam pelo caráter pedagógico da creche, quando não há interesse de mudança nas estratégias (se assim for necessário), quando não há formação adequada aos docentes... Enfim, se eu me detivesse em apenas mostrar as práticas daquelas professoras, a pesquisa teria sido mais superficial, mas era preciso ir além, evidenciando o que as vozes denunciavam de um contexto de Educação Infantil.

Lembro-me de um encontro, no final do semestre, em que era visível o cansaço no rosto das professoras. Algumas dali estavam na sua terceira jornada do dia, em que entraram na escola às 7h00 da manhã e iriam sair às 20h30. Se a jornada tivesse sido fácil, sem problemas adjacentes, acredito que o clima seria diferente, mas era uma luta que começava logo cedo. E não se tratava de gostar da profissão, pois suas ações e dizeres evidenciavam um prazer pela função, mas (talvez) se tratava de uma questão econômica na qual o professor precisa dobrar sua função para ganhar um pouco mais e desfrutar de uma vida melhor.

A pesquisa enfrentou alguns desafios, como o tempo apertado para os encontros, a falta das participantes que não estavam em todos os encontros por questões de saúde e pessoais e o encorajamento para o ressoar de algumas vozes. Contudo, o grupo percorreu o processo dentro de suas possibilidades e, juntas, conseguimos extrair e lapidar as miudezas do cotidiano para, enfim, enxergar o seu valor.

À medida que as professoras expunham suas ideias e práticas, reverberava no grupo novas ideias e inspirações, além do encorajamento para mostrarem e compartilharem mais sobre as ações pedagógicas com as crianças. Além disso, foi possível identificar os benefícios dessas práticas com as crianças, evidenciando que um trabalho bem-feito pode despertar ainda mais o interesse literário dos bebês e crianças bem pequenas.

Resgato agora uma parte da minha própria história vivida durante a pandemia quando, audaciosamente, mostrei ao público em geral nas redes sociais uma parte das minhas estratégias pedagógicas com as crianças na creche, inclusive a habilidade de criar histórias para o público infantil. Sem imaginar a proporção, de repente eu me vi dando entrevista na televisão e no rádio, compartilhando material com professores de outros países, formando pais e professores e fazendo palestras. Dei o passo inicial que muitos professores deveriam dar: o de expor e compartilhar ideias sobre a prática pedagógica. Entre as minhas parceiras desta pesquisa, com certeza haveria muito a expor para a sociedade e colegas de profissão. A propósito, é preciso que as famílias tomem consciência do valor desse profissional, mas para que isso aconteça, além de outras iniciativas, se faz necessário o incentivo para que participem de atividades e conheçam mais de perto como o cuidar e o educar acontecem na unidade.

A pesquisa-formação procurou atender às necessidades formativas do grupo, mas deixou para todos a consciência sobre a extensão do tema e a necessária busca constante por mais formações e informações. Por isso, demos continuidade ao grupo no WhatsApp com o compartilhamento de matérias e informações sobre o tema, inspirando o grupo docente a dar continuidade aos estudos.

As trocas de ideias e experiências se mostraram muito úteis ao processo, pois oportunizaram ao grupo discutir e refletir sobre os temas afins e sensíveis como, por exemplo, algumas estratégias diante de desafios. Ademais, à medida que as professoras viam como as suas colegas agiam ao ler um livro, contar uma história, confeccionar um recurso, havia para elas uma certa inspiração para suas próprias práticas.

Ao evidenciar as práticas pedagógicas acerca da inserção e imersão literária com os bebês e crianças bem pequenas, a pesquisa culminou em um *e-book* cujo título é “Livros, literatura e histórias na primeiríssima infância: propostas para encontros formativos com professores”. Este produto técnico foi inspirado no movimento colaborativo da pesquisa-formação em que os professores são encorajados a realizarem trocas de experiências e práticas pedagógicas com os colegas sobre a literatura infantil com crianças de zero a três anos.

A entrada para o Mestrado Profissional em Educação foi um passo importante para que eu pudesse ampliar e aprofundar meus conhecimentos, corrigir processos e ressignificar minha profissão. A educação sempre me ensinou a ser mais humilde, tendo em vista que nunca saberei demais e que poderei ter algumas falhas nos meus percursos profissionais. Aliás, a própria experiência com a pesquisa-formação trouxe a mim a possibilidade de estabelecer uma horizontalidade nas relações entre os professores, considerando, eticamente, seus diferentes percursos.

Aliás, sobre percursos, no primeiro encontro fiz uma analogia do percurso da personagem “Chapeuzinho Vermelho” com as professoras, aludindo aos possíveis percalços e distrações do trajeto. Esta analogia se adequou totalmente às nossas experiências vividas na pesquisa-formação, pois embora houvesse uma missão a ser cumprida, o caminho não era linear, não era fácil. Todas as “Chapeuzinhos” do grupo precisavam de uma disposição para se aventurar no trajeto. A realização propriamente dita da pesquisa correspondeu a esse trajeto que, embora não tenha sido tão simples, trouxe novas inspirações e, por fim, chegamos ao destino, aos objetivos almejados.

Acredito que as informações coletadas e analisadas desta pesquisa poderão ensinar pesquisadores a investigarem e discutirem sobre a educação literária para os bebês dentro de uma perspectiva que integralize aspectos inerentes à Educação Infantil, mais especificamente, às creches. Quando me dispus a dar visibilidade na pesquisa aos docentes desta etapa inicial da educação, percebia a necessidade de mostrar um profissional que, como os outros docentes, atua com saberes específicos e tem para si as responsabilidades próprias da profissão.

Por fim, destaco que a relação professor-criança-livro se estreita por meio de estratégias e propostas significativas de experiências em que o professor promove uma mediação e iniciação literária prazerosa e interessante para as crianças. Os gestos embrionários do ato de ler corroboraram as percepções docentes acerca do desenvolvimento leitor dos bebês e crianças bem pequenas, evidenciando a importância de uma prática pedagógica consciente e embasada em estudos afins. Portanto, a formação dos professores deve continuar ao longo da profissão para que, assim, se estabeleçam ações docentes cada vez mais eficientes e congruentes com as necessidades das crianças.

Hoje, ao terminar esta pesquisa, sinto-me aliviada por ter cumprido uma parte importante da minha profissão e dos meus estudos. Sempre compreendi a inerência dos estudos à profissão docente. Para mim, é impossível desempenhar uma profissão que lida com conhecimentos sem estudar continuamente. Além disso, o alívio também se dá pelo fato de ter colhido muitos frutos junto às participantes.

É hora de fechar este baú de tesouros? Talvez... Na verdade, o que pretendo é encorajar pesquisadores e professores a explorarem novas preciosidades, seja no terreno da literatura infantil ou da Educação Infantil. O que não podemos, de fato, é enterrar aquilo que se revelou nesta e em tantas outras pesquisas. Adiante, meus amigos!

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ABREL, Bárbara Cecília Marques; DORNELLES, Leni Vieira. **Bebês como potência de vida: corporeidade e sensorialidade na Educação Infantil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- ALBUQUERQUE, Maria Ozita de Araujo; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. “Revoada colaborativa: o ritmo e a velocidade do voo dependem do outro”. *In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. (Orgs.). Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Teresina: Idulfp, 2016.
- ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Ed. Papirus, 2005. E-book.
- AMORIM, Gabriela de Castro Loech; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. A afetividade nos documentos oficiais da Educação Infantil: uma questão a ser explorada. **Devir Educação**, v. 4, n. 1, p. 93-115, 2020.
- ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, mai. 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>. Acesso em: 25 de outubro de 2022.
- ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete A. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. **Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados**, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, mar. 2008.
- ANDRÉ, Marli. “Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional”. *In: ANDRÉ, M. (Org.). Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016.
- ARAÚJO, Rute Pereira Alves de. **Pedagogia, currículo e literatura infantil: embates, discussões e reflexões**. 2015. 430 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa, 2015.
- BAHIA, Celi Costa Silva; MOCHIUTTI, Solange. Natureza e Sociedade: contribuições da pesquisa-formação na construção de saberes e fazeres no Berçário. **Revista Cocar**, Belém, v. 11, n. 21, p. 279 a 301, jan./jul. 2017.
- BANDEIRA, Hilda Maria Martins. “Pesquisa Colaborativa: unidade pesquisa-formação”. *In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. (Orgs.). Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Piauí: Idulfp, 2016.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BERTONCELI, Mariane; CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini. “Formação Continuada de professores de Educação Infantil: contribuições para a construção de uma identidade profissional”. In: PILONETTO, Roseli F. R.; CONCEIÇÃO, Caroline M. C. (Orgs). **Formação de professores de Educação Infantil: práticas e concepções pedagógicas**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2023. Livro eletrônico, 241 posições.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan.-jul. 2005. Disponível em: www.emtese.ufsc.br. Acesso em: 23 de novembro de 2022.

BORELLA, Thaís. **Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância**. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 20 de março de 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 07 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2018.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CAMPOS, Maria M. A Questão da creche: história de sua construção na cidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 71, n. 169, p. 212-231, jul./dez. 1990.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

CAMPOS, Maria Malda; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crêches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. 10 ed. São Paulo: Ática, 1999.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

CORALINA, Cora. **Meu livro de Cordel**. São Paulo: Editora Global, 2012. Livro eletrônico.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. Livro eletrônico, 293 posições.

FEBRONIO, Maria da Paixão Gois. **Formação Inicial de Professores de Educação Infantil: Que Formação é Essa?**. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2010.

FERREIRA, Michelle Dantas; GUEDES, Adrienne Ogêda. Arte, estética e diálogo na Educação Infantil: registros invisibilizados e sentidos (des)sensibilizados. **Roteiro**, UNOESC [online], 2018, vol. 43, n. 3, p. 1051-1070. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v43i3.16481>. Acesso em: maio de 2022.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FONSECA, Edi. **Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da Educação Infantil**. São Paulo: Blucher, 2012. Coleção InterAções.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. **São Paulo pela Primeiríssima Infância**. São Paulo, [2024]. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/impacto/primeirissima-infancia/>. Acesso em: 28 jan. 2023.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, set./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n3p948>. Acesso em: julho de 2022.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; LIMA, Elieuzza Aparecida de; CHAVES, Marta. “Eventos de letramento literário na infância: o que as caixas contam”. In: SOUZA, Renata Junqueira de; LIMA, Elieuzza Aparecida de (Orgs.). **Leitura e Cidadania**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 91-124.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Literatura na infância: a criança, o livro e capacidade de ler. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 34–52, 2015.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **A criança, o livro e a literatura: a identidade leitora em constituição na infância.** Tese (Livre Docência em Leitura e Escrita) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

HAWI, Mona Mohamad. “Conflito e negociação de sentidos, por meio da reflexão crítica”. *In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (Orgs.). Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes.* Teresina: EDUFPI, 2016.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. *In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (Orgs.). Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes.* Teresina: EDUFPI, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2022. Livro eletrônico: 150 posições.

JESUS, Livia Karen Figueredo de Jesus. A construção histórica da infância e o surgimento da Educação Infantil: do assistencialismo ao direito. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, 3(9), 1-16, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/reed.v3i9.11396>. Acesso em: janeiro de 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Recuperando a história da Educação Infantil em São Paulo. **Escola Municipal**, São Paulo, ano 18, n. 13, p. 6-10, 1995.

KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, mai./ago. 2000.

LEITE, Carlinda. “Currículo, didática e formação de professores: algumas ideias conclusivas”. *In: OLIVEIRA, Maria R. N. S.; PACHECO, José A. Currículo, didática e formação de professores.* Campinas: Papyrus, 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa: compreensões conceituais e proposições.** São Paulo: Cortez, 2023. Livro eletrônico.

MAÇÃ. **Dicionário Online de Português**, Porto, 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=ma%C3%A7%C3%A3>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 7-22, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATA, Juan. “O direito das crianças de sonhar”. *In*: PINAZZA, M. A.; GOBBI, M. A. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino. **O nascimento do pequeno leitor**: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância. 2019. 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Presidente Prudente, 2019.

MOREIRA, Leticia Machado. **Contribuições da literatura para a formação do sujeito moral na Educação Infantil**. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

MORUZZI, Andrea Braga; SILVA, Bianca Neves Borges da; BARROS, Bruna Cury de. “Formação de professores da Educação Infantil: a especificidade em questão”. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (Orgs.). **Educação Infantil**: a luta pela infância. Campinas: Papyrus, 2018. Livro eletrônico.

MUSSOLINI, Rafael. “A importância da mediação de leitura na primeira infância: uma prática em bibliotecas comunitárias”. *In*: LIMA, Érica (Org.). **As crianças e os livros**: reflexões sobre a leitura na primeira infância. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

ORTIZ, Gisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações**: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.

OSTETTO, Luciana E. “Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco”. *In*: OSTETTO, Luciana E. (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: SP. Editora Papyrus, 2010. Livro Eletrônico.

PARREIRAS, Ninfa. **Do ventre ao colo, do som à literatura**: livros para bebês e crianças. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PINAZZA, Mônica Appezzato; GOBBI, Marcia Aparecida. “Infâncias e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia”. *In*: PINAZZA, M. A.; GOBBI, M. A. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

PINAZZA, Mônica Appezzato; SANTOS, Maria Walburga. “Crianças, Educação Infantil e obrigatoriedade”. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (Orgs.). **Educação Infantil**: a luta pela infância. Campinas: Papyrus, 2018. Livro eletrônico.

RAIMUNDO, Alessandra Cristina; TERRA, Dinah Vasconcellos. Educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil: a história de Sophia. **Movimento**, Porto Alegre, v. 27, p. e27018, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/108168>. Acesso em: maio de 2022.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PINTO, Marcela Lais Allgayer; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Interação de bebês com livro literário. **POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Tubarão/SC, v. 12, n. especial, p. 106-117, jun. 2018.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: Leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global, 2010.

REYES, Yolanda. “Mediadores de leitura”. In: FRADE, Isabel C. A. da S.; BREGUNCI, Maria das G. de C.; VAL, Maria da G. F. da C. (Orgs.). **Glossário Ceale**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

RODRIGUES, Daliane do Nascimento dos Santos; LIMA, Kátia Regina Rodrigues; PAULA, Alisson Slider do Nascimento. A formação do professor para o ensino de literatura infantil: o que dizem os estudos atuais. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 153-165, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/cpg.v21n2.22728>. Acesso em: 18 abril de 2023.

ROJAS, Jucimara. **Jogos, brinquedos e brincadeiras: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança**. Campo Grande: UFMS, 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr., 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1134-1149, out./dez. 2017.

SALUTTO, Nazareth. “Pode deixar rasgar?” Relação e subjetividade no cotidiano com bebês e livros na creche. **Educação Unisinos**, v. 24, 2020.

SANTOS, Cleane Aparecida dos; NACARATO, Adair Mendes. **Pesquisa-formação: professoras da infância, suas narrativas e fotografias possibilitando paisagens**. Curitiba: CRV, 2018.

SAVELI, Esméria de Lourdes; SAMWAYS, Andréia Manosso. A educação da Infância no Brasil. **Imagens da Educação**, v. 2, n. 1, p. 51-59, 2012. DOI: 10.4025/imagenseduc.v2i1.13712.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. **Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação**. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, jan./jun. 2016.

SIGALLA, Luciana Andréa Afonso. **Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação stricto sensu**: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação. 2018. 251 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SIGALLA, Luciana Andréa Afonso; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Análise de prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. **Revista Intersaberes**, 2022, vol. 17, n. 40, 100-113. Disponível em: <https://doi.org/10.22169/revint.v17i40.2276>. Acesso em: junho de 2023.

SILVA, Sandreilane Cano da. **Currículo e políticas públicas para a Educação Infantil**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2020. Livro eletrônico. 285 posições.

SILVA, Ana Laura Ribeiro da; CHEVBOTAR, Aletéia Eleutério Alves. “Os bebês e os livros: a comunicação afetiva”. In: GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (Orgs.). **Literatura e Educação Infantil**: livros, imagens e práticas de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

SILVA, Bruna Emilyn da; FERREIRA, Adriano Charles; ROSSO, Ademir José. As representações sociais de professoras da Educação Infantil em relação ao desgaste docente. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 26, e215109, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a5109>. Acesso em: outubro de 2023.

SISTO, Celso; MOTOYAMA, Juliane. “A narração de histórias na infância: técnicas e interação”. In: GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (Orgs.). **Literatura e Educação Infantil**: para ler, contar e encantar. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

SOUSA, Clara Maria Miranda de; RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza. Pesquisa-formação: diários reflexivos sobre os cuidados com professoras da Educação Infantil. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 57, p. 1-18, e13682, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n57.13682>. Acesso em: junho de 2022.

SOUZA, Renata Junqueira de; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. “Leitura para crianças de 6 meses a 5 anos: livros poesias e outras ideias”. In: SOUZA, Renata Junqueira de; LIMA, Elieuz Aparecida de (Orgs.). **Leitura e Cidadania**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SOUZA, Renata Junqueira de; LIMA, Elieuz Aparecida de (Org.). **Leitura e Cidadania**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SOUZA, Renata Junqueira de. Literatura infantil e primeira infância: políticas e práticas de leitura. **Revista FronteiraZ**, São Paulo, n. 17, p. 43-59, 2016.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, 34(123), 551–571, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>. Acesso em: maio de 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. Edição digital.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: um estudo de caso de uma creche conveniada**. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VAGULA, Vania Kelen Belão; BALÇA, Angela. “Ler na Educação Infantil: mediação, literatura e aprendizado”. In: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (Orgs). **Literatura e Educação Infantil: para ler, contar e encantar**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VUNESP. Na **Íntegra - Maria Malta Campos - A identidade do professor na Educação Infantil** - Parte 1/2. 2016. Disponível em: https://youtu.be/C1Oe26slra8?si=vrQpqbBQPOJ_rOMF. Acesso em: 07 jul. 2024.

WIEZZEL, Andréia Cristiane Silva; MANZONI, Rosa Maria. “A importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem da leitura”. In: SOUZA, Renata Junqueira de; LIMA, Elieuzza Aparecida de (Orgs.). **Leitura e Cidadania**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 39-66.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A

Questionário para os professores

Questionário enviado aos professores, via Google Forms, antes dos encontros de pesquisa-formação.

Questionário para os professores	
<p>Olá!</p> <p>Para que iniciemos nossos encontros formativos, preciso que você responda a este questionário. Suas respostas são muito importantes para que possamos construir juntos um processo formativo significativo.</p> <p>Conto com você!</p> <p>Jane Prado de Oliveira</p>	
1	Você considera importante trabalhar a Literatura infantil com crianças de 0 a 3 anos? Por quê?
2	Você costuma trabalhar a Literatura infantil com crianças desta faixa etária? Se sim, como acontece este trabalho?
3	Quais são as suas necessidades formativas quando falamos sobre Literatura infantil na Primeira infância?
4	Você realiza troca de ideias com outros professores acerca do uso da Literatura infantil? Se sim, escreva como acontece esta troca. Se não, escreva as razões para isso não acontecer.
5	Você vê vantagem no compartilhamento de ideias com outros professores sobre a Literatura infantil? Justifique sua resposta.

APÊNDICE C

Pauta do segundo encontro de pesquisa-formação


2º Encontro de Pesquisa-Formação

10/04/2023

Tema:
**Sentidos e significados:
um olhar para a nossas experiências literárias**

Observação: iniciar a gravação em áudio do encontro

- Entrega de cadernos para anotações e sorteio da cor do chapeuzinho para quem faltou no último encontro;
- "Qual foi a história infantil que mais me marcou na minha infância?" (Desenhar um elemento e partilha em grupo) 20 min)
- Contação de história com o livro "Todiplin";
- Reflexões sobre o ato de contar histórias utilizando o livro;
- **Slides formativos:** Sentidos e Significados inspirados na teoria de Vygotsky;
- Análise de livro infantil que, segundo as experiências docentes, desperta o interesse das crianças;
- Avaliação do encontro.

An illustration at the bottom of the slide depicts a man with a beard and long hair, wearing a loincloth, sitting cross-legged on the ground. He is holding a green bottle to his mouth as if drinking. To his right is a stack of five colorful books (purple, blue, yellow, red, and green). Further right is a large, leafy green tree with a brown trunk. A small, pink monkey is hanging from a branch of the tree. The background is a soft, light green gradient.

APÊNDICE D

Pauta do terceiro encontro de pesquisa-formação

3º Encontro de Pesquisa-Formação

09/05/2023

Tema:**Livros Infantis para a Primeiríssima Infância**

Observação: iniciar a gravação em áudio do encontro

**Objetivo:**

Analisar em grupo, a partir de experiências, o que pode ser um bom livro para as crianças de 0 a 3 anos;

- **Assistir ao vídeo "Os três porquinhos"**

<https://www.youtube.com/watch?v=XvTB3NM76LI>

- **Analogias da história:** Lobo (distracção); Casa (livro); Porquinhos (mediador); Tijolos (alicerce); Palhas e madeiras (fragilidades).
- **Troca de experiências:** Análise de livro infantil que, segundo as experiências docentes, desperta o interesse das crianças;
- **Construindo uma casa forte:** "os tijolos" de um bom livro. Cada professor irá escrever nos tijolos os elementos para um bom livro.
- **Troca de experiências** acerca da casa construída pelos docentes da EMEIPI.
- **Slides formativos:** Elementos a serem considerados em um livro para crianças de 0 a 3 anos.
- **Avaliação do encontro.**



APÊNDICE F

Pauta do quinto encontro de pesquisa-formação

5º Encontro de Pesquisa-Formação
27/06/2023

Tema:
Literatura infantil e ludicidade

Observação: iniciar a gravação em áudio do encontro

Objetivos:

- **Pesquisar as características lúdicas em livros infantis;**
- **Relacionar as características lúdicas da Literatura Infantil com a formação integral da criança.**

- **Contação de história:** A galinha ruiva (por Varal de Histórias)
- **Pesquisa em livros infantis:**
Há elementos lúdicos no livro?
Onde?
O que encontrou?
Usaria este livro com as crianças?
- **Leitura, exposição e trocas com o grupo geral**
- **Slides formativos:** Literatura infantil e ludicidade
- **Avaliação do encontro**

A colorful illustration at the bottom of the page depicts a brown hen with a red comb and three yellow chicks in a grassy field. To the left, there are stalks of wheat. To the right, there are purple and blue flowers. A white thought bubble above the hen contains a golden-brown loaf of braided bread.

APÊNDICE I

Roteiro da entrevista semiestruturada

Sobre os Encontros de Pesquisa-formação:

- Quais momentos e pontos abordados nos encontros você tem guardado na lembrança?
- Houve algum momento que te marcou com relação à sua prática docente com as crianças de zero a três anos? Se sim, qual (ou quais) e por que eles tiveram este destaque para você?
- Você acredita que os encontros de pesquisa-formação deram voz às suas necessidades, dúvidas e experiências? Justifique sua resposta.
- Os encontros de pesquisa-formação te incentivaram a fazer mudanças ou ajustes em sua prática docente? Se sim, quais foram essas mudanças? Se não, quais foram os entraves?
- Você tem algo a mais para falar sobre os encontros e sua experiência com eles?

Sobre os recursos de compartilhamento:

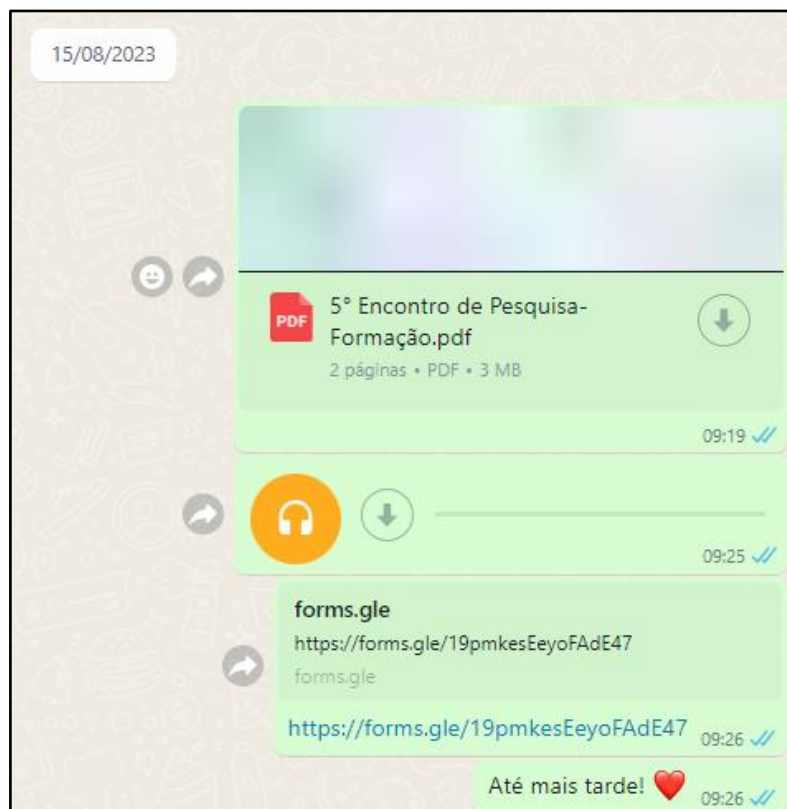
- Como você avalia a formação do grupo no Whatsapp?
- Acredita que o Padlet pode ser uma forma de trocarmos experiências? Você se sente à vontade em compartilhar ideias e imagens afins ao trabalho com a literatura infantil?
- Sugere alguma maneira de continuarmos o compartilhamento de materiais e a troca de experiências?

Sobre a prática da literatura infantil com as crianças de zero a três anos:

- Quais são os seus critérios de escolha dos livros?
- Você costuma planejar estes momentos? Fale um pouco sobre esta experiência.
- Quais são os recursos que você costuma utilizar para contar histórias?
- Na sua percepção, como as crianças reagem quando você utiliza estes recursos?
- Quais são os desafios que você encontra? Quais são as estratégias adotadas para tentar superar os desafios?
- Você tem percebido o desenvolvimento de habilidades nas crianças através deste trabalho? Se sim, quais?
- Há algo a mais que deseja falar sobre seu trabalho com as crianças de zero a três anos tendo a literatura infantil como ferramenta?

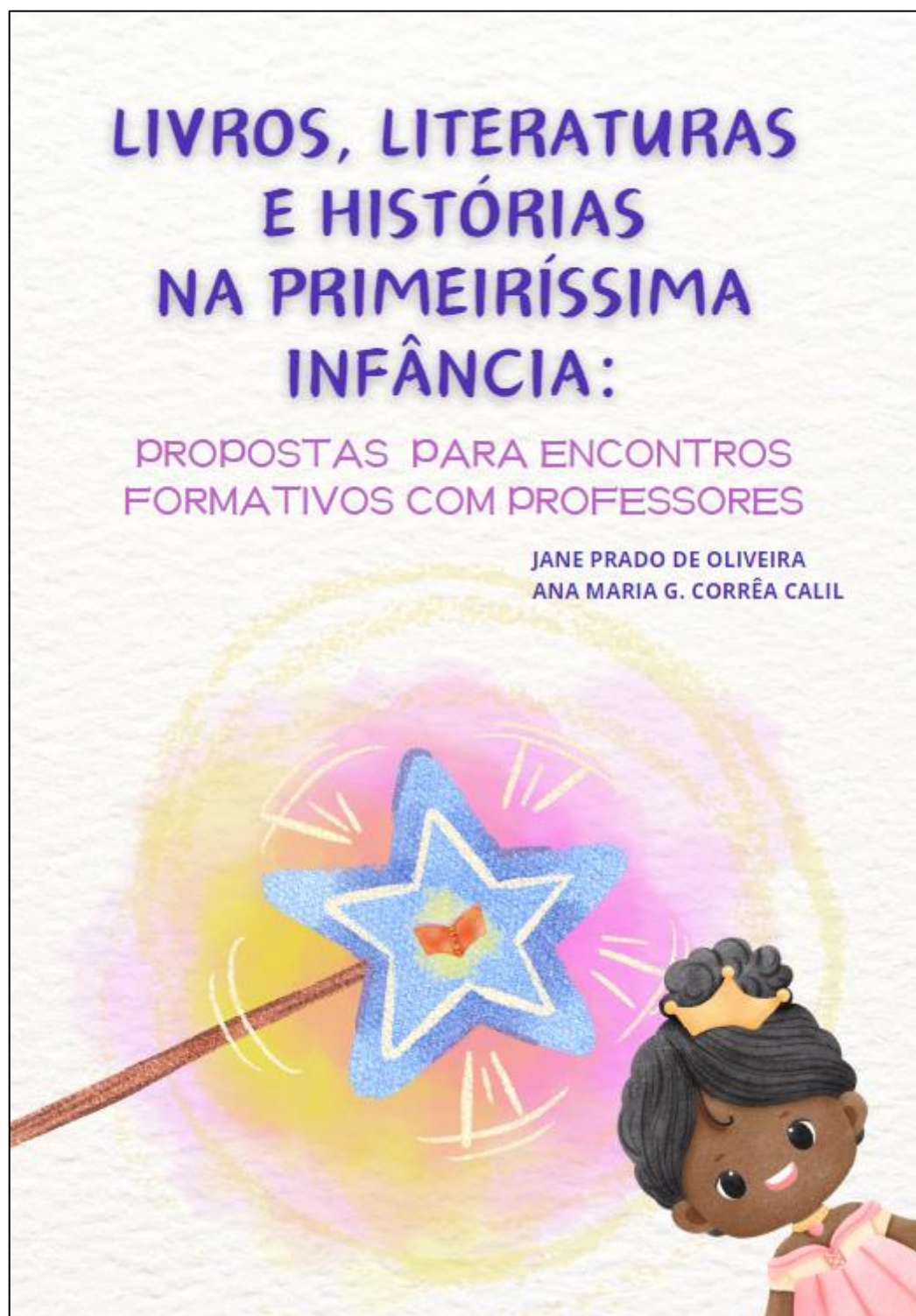
APÊNDICE J

Imagens do grupo no Whatsapp e do Padlet



APÊNDICE K

Capa do Produto Técnico (E-book)



ANEXO A

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “**A LITERATURA INFANTIL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: uma análise das práticas pedagógicas a partir da pesquisa-formação**”, sob a responsabilidade da pesquisadora “Jane Prado de Oliveira”. Nesta pesquisa pretendemos analisar, a partir de um processo formativo, como a Literatura infantil é pensada e trabalhada por professores de crianças de zero a três anos em uma escola integral por meio de aplicação de questionário com perguntas relevantes para iniciar a pesquisa-formação, participação em encontros formativos, avaliação sobre os encontros e grupo focal como maneira de captar informações pertinentes ao processo formativo e à pesquisa. Além disso, haverá a possibilidade de usar os aplicativos Padlet e Whatsapp como forma de construção coletiva e compartilhamento de ideias, materiais, excertos de textos e demais elementos pertinentes ao processo.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em participar de um processo formativo que aborde conhecimentos relativos a saberes e fazeres docentes sobre Literatura infantil na Primeira Infância. Os riscos poderão ser um certo desconforto, insegurança ou não desejar responder às perguntas do questionário, encontro formativo ou grupo focal. Entretanto para evitar que ocorram danos “será garantido o anonimato, a voluntariedade para responder as perguntas, e o abandono da pesquisa em qualquer momento, bem como a solicitação para não usar alguma fala verbalizada ou escrita durante o processo de pesquisa e formação”. Caso haja algum dano ao participante será garantido aos mesmos procedimentos que visem à reparação e o direito a buscar indenização.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo (havendo a garantia de ressarcimento em caso de despesas tidas pelos participantes da pesquisa e seus acompanhantes decorrentes do seu envolvimento com a pesquisa) nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador, inclusive ligações a cobrar por telefone (012) 99701-9325 ou e-mail (jane.prado@icloud.com).

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3622-4005, e-mail: cep.unitau@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16

JANE PRADO DE OLIVEIRA

ANEXO B**Consentimento pós-informação**

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “inserir o título da pesquisa”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) participante

Rubrica do pesquisador: _____