

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NÁDIA APARECIDA DE LIMA COSER

**LITERATURA INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROCESSOS
FORMATIVOS DE PROFESSORES/AS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Lages

2021

NÁDIA APARECIDA DE LIMA COSER

**LITERATURA INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROCESSOS
FORMATIVOS DE PROFESSORES/AS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Selma Grosch

Lages

2021

Ficha Catalográfica

C8341 Coser, Nadia Aparecida de Lima.
Literatura infantil: práticas pedagógicas e processos formativos de professores/as na educação infantil / Nadia Aparecida de Lima Coser – Lages, SC, 2021.
118 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.
Orientadora: Maria Selma Grosch

1. Educação Infantil. 2. Formação de Professores. 3. Literatura Infantil . I. Grosch, Maria Selma. II. Título.

CDD 372.21

Catálogo na Fonte: Biblioteca Central

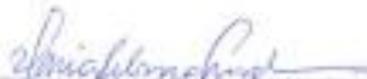
NADIA APARECIDA DE LIMA COSER

**LITERATURA INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROCESSOS
FORMATIVOS DE PROFESSORES/AS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

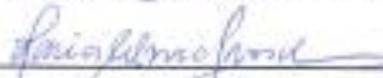
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Políticas Públicas.

Lages, 15 de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dra. Maria Selma Grosch
Orientadora e Presidente da Banca- PPGE/UNIPLAC



Prof. Dr. André Cechinel
Examinador Externo - PPGE/UNESC
Participação Não Presencial - Res. nº 432/2020

Prof. Dra. Marialva Linda Moog Pinto
Examinadora Interna - PPGE/UNIPLAC

Dedico esta dissertação à minha família que sempre me incentivaram e que são minha razão de lutar todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, o único sentimento é de gratidão, por ter o privilégio de viver esse momento que me possibilitou muitos conhecimentos.

A Deus, por me amparar em todos os momentos, me fortalecendo e me dando a inspiração necessária para continuar lutando.

À minha orientadora, professora Dra. Maria Selma Grosch, por me acolher, pela competência com que orientou o trabalho e pela paciência que teve diante das minhas limitações e inseguranças.

Aos examinadores que fizeram parte da banca de defesa, o professor Dr. André Cechinel (UNESC) e a professora Dra. Marialva Linda Moog Pinto (UNIPLAC), pelas considerações para a qualidade deste trabalho.

Às professoras que participaram como sujeitos da pesquisa e deram valiosas contribuições na base empírica da dissertação.

Aos meus pais, pelo estímulo e exemplo de perseverança e apoio aos meus objetivos.

Aos meus familiares, esposo e filhos, Heloisa e Vitor, por me ajudarem quando precisei e pela paciência que tiveram nos momentos de angústia.

A todos/as os/as professores/as doutores/as, pelo compromisso e competência ao ministrar as aulas.

A minha amiga Adriana, que muito colaborou e doou muito do seu tempo, me auxiliando em todas as situações que precisei de apoio e segurança.

Às minhas colegas de orientação, que muito colaboraram e me ajudaram em momentos de angústias, sempre com uma palavra de estímulo.

Aos meus colegas de mestrado, que apesar da pandemia, ainda assim, pudemos compartilhar as angústias e conhecimentos no decorrer desses dois anos.

Às minhas colegas de trabalho, que muito me apoiaram e por me ouvirem.

À Elaine, que sempre esteve presente em todas as horas que precisei de suas contribuições e por disponibilizar o seu tempo.

À Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) pela oportunidade a mim concedida.

À Profa. Ivana Michalchuck, que representa a Secretaria da Educação de Lages, pelo apoio recebido.

À prefeitura de Lages, que concedeu a bolsa de estudos.

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão final da Dissertação para a defesa no Mestrado em Educação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 15 de dezembro de 2021.

Nádia Aparecida de Lima Coser

Fica fácil perceber que, uma vez mais, a defesa da literatura nas instituições de ensino dá-se por meio da ênfase colocada no caráter ético e 'humanizador' decorrente da abertura a uma alteridade que nos escaparia na vida cotidiana. Por meio da literatura, conhecemos o outro melhor e assim nos "humanizamos" (CECHINEL, 2020, p. 133).

A literatura infantil nas práticas pedagógicas é de suma importância, pois pode potencializar as mesmas, podendo estimular, desenvolver a imaginação, criatividade, e fomentar o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, a literatura infantil é uma grande aliada nas práticas do professor em sala de aula, podendo dar um novo vigor no seu cotidiano escolar (COELHO, 2000, p. 18).

A história para as crianças da educação infantil é poder descobrir, sentir, sorrir, imaginar, resolver várias questões e respostas para as perguntas. Sendo assim as histórias fazem despertar os sentidos e sentimentos, ou seja, ouvir, sentir é enxergar com os olhos do imaginário. As histórias nos possibilitam viajar por vários lugares, tendo a opção de ver e agir por outro ângulo e em outros tempos (ABRAMOVICH, 1997, p. 24).

RESUMO

A Literatura Infantil em práticas pedagógicas durante processos formativos de professores/as na educação infantil, é o tema desta pesquisa. O objetivo geral do trabalho foi compreender como o uso da literatura infantil pode contribuir no desenvolvimento das práticas pedagógicas de professoras/es na educação infantil. Já os objetivos específicos foram: analisar como a literatura infantil é tratada nos encontros de formação continuada; elencar quais as formas de inserção da literatura infantil nas práticas pedagógicas; verificar se as professoras de educação infantil utilizam livros de imagem, com que frequência e em que momentos do seu cotidiano. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica. Os sujeitos da pesquisa foram professoras efetivas que atuam na Educação Infantil de dois Centros de Educação Infantil do município de Lages – SC, que responderam ao questionário e num segundo momento, foram selecionadas, as professoras que atenderam aos critérios de inclusão para a realização da entrevista semiestruturada. A entrevista com 10 questões foi realizada com professoras/es efetivas na rede municipal, com pelo menos um ano de experiência nas turmas de Educação Infantil. Os dados coletados foram categorizados e analisados com base nos pressupostos teóricos e metodológicos de Flick (2013), embasado nos princípios de análise de conteúdo de Mayring (1983). Para contextualizar o estudo, buscou-se sustentação teórica em Coelho (2000), Abramovich (1997), Bernardi (2014), Craidy e Kaercher (2001), Cosson, (2018), Cechinel (2020), Colomer (2013), Costa (2013), Dulz (2019), Freitas (2019), Splengler (2017), Kuhlmann Jr. (1998), Paulo Freire (1996), Grosch (2011), Libâneo (2002), Pimenta (2012) e Sartor (2018). Como resultado, foi apresentada a reflexão das professoras da educação infantil no que se refere a como a literatura infantil pode contribuir nas práticas pedagógicas das professoras da educação infantil. De acordo com as entrevistas feitas durante a pesquisa, foi possível perceber, nas falas das professoras, que a literatura infantil nas práticas pedagógicas das professoras de educação infantil tem um potencial enorme para transformar o fazer pedagógico com qualidade, visando sempre o bem estar e o desenvolvimento integral da criança pequena. Dessa forma, foi muito interessante perceber nos relatos das professoras que a literatura infantil faz parte das práticas pedagógicas do cotidiano delas, que permitem fornecer subsídios para desenvolver metodologias, desde os espaços físicos até os livros, capaz de facilitar a condução do processo de desenvolvimento da criança pequena, com qualidade, ludicidade e prazer, bem como o desenvolvimento da oralidade, das linguagens, da expressão corporal, da interação, da socialização, das experiências e das emoções.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de Professores. Literatura Infantil. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The general objective of this research was to understand how the use of children's literature can contribute to the development of pedagogical practices of teachers in early childhood education. The specific objectives were: to analyze how children's literature is dealt with during continuing education meetings; to list the ways in which children's literature is inserted in pedagogical practices; and to verify if, how often, and in which moments of their daily routine, children's teachers use picture books. This study is a qualitative approach, with bibliographical research. The research subjects were permanent teachers who work in Early Childhood Education in two Centers for Early Childhood Education in the city of Lages - SC, who answered the questionnaire and, in a second moment, the teachers who met the inclusion criteria were selected for the semi-structured interview. The interview with 10 questions was conducted with permanent teachers in the municipal network, with at least one year of experience in kindergarten classes. The data collected were categorized and analyzed based on the theoretical and methodological assumptions of Flick (2013), and based on principles of content analysis of Mayring's (1983). To contextualize the study, theoretical support was sought in Coelho (2000), Abramovich (1997) Bernardi (2014) Craidy and Kaercher (2001), Cosson, (2018), Cechinel (2020), Colomer (2013) Costa (2013), Dulz (2019), Freitas (2019), Splengler (2017), Kuhlmann Jr. (1998), Paulo Freire (1996), Grosch (2011), Libâneo (2002), Pimenta (2012), and Sartor (2018). As a result, the teachers' reflections of early childhood education were presented regarding how children's literature can contribute to the pedagogical practices of early childhood education teachers. According to the interviews conducted during the research, it was possible to notice in the teachers' statements that children's literature in the pedagogical practices of early childhood education teachers has a huge potential to transform the pedagogical practice with quality, always aiming at the well-being and the integral development of the young child. Thus, it was very interesting to notice in the teachers' reports that children's literature is part of their daily pedagogical practices, which allow them to provide subsidies to develop methodologies, from the physical spaces to the books, capable of facilitating the development process of the young child, with quality, playfulness, and pleasure, as well as the development of orality, languages, body expression, interaction, socialization, experiences, and emotions.

Keywords: Early Childhood Education. Teacher Education. Children's Literature. Pedagogical Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Livro de imagem	56
Figura 2 – Nível de Instrução das entrevistadas	82
Figura 3 – Formação Inicial	83
Figura 4 – Idade das entrevistadas.....	83
Figura 5 – Tempo de Atuação.	84
Figura 6 – Turma de identificação.....	85
Figura 7 – Turma de Atuação por tempo.....	85
Figura 8 – Tempo de utilização da Literatura nas Práticas Pedagógicas.....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Banco de Teses da CAPES	23
Quadro 2 – Banco de Teses da CAPES	24
Quadro 3 – Banco de Teses da CAPES	25
Quadro 4 – Banco de Teses da CAPES	27
Quadro 5 – Banco de Teses da CAPES	28
Quadro 6 – Banco de Teses da CAPES	29
Quadro 7 – Banco de teses da CAPES.....	30
Quadro 8 – Banco de Teses da CAPES	31
Quadro 9 – Banco de teses e dissertações da CAPES	32
Quadro 10 – Objetivos e as perguntas que os responderiam	77
Quadro 11 – Procedimentos de Análise Fonte: Flick (2013).....	78
Quadro 12 – Unidades Contextuais	79
Quadro 13 – Unidades de codificação.	80
Quadro 14 – Categorias e subcategorias de análise	81
Quadro 15 – Perfil das professoras selecionadas para as entrevistas semiestruturadas.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAPES	– Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal a Nível Superior
CEP	– Comitê de Ética e Pesquisa
CEIM	– Centro de Educação Infantil
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CEFAM	– Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
SMEL	– Secretaria Municipal de Educação de Lages
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIPLAC	– Universidade do Planalto Catarinense
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UCS	– Universidade de Caxias do Sul
UNESP	– Universidade Estadual Paulista “Julho de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA – PESQUISAS CORRELATAS	22
2.1	BREVE HISTÓRICO SOBRE LITERATURA INFANTIL	32
2.2	VESTÍGIOS DA LITERATURA NO BRASIL	36
2.3	LITERATURA INFANTIL	42
2.4	A LITERATURA INFANTIL: LIVRO DE IMAGEM	50
2.5	EDUCAÇÃO INFANTIL	57
2.6	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	63
2.7	PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES	67
2.7.1	Histórico dos Processos Formativos dos Professores	67
3	METODOLOGIA	74
3.1	CAMINHOS DA PESQUISA.....	74
3.2	SELEÇÃO DE AMOSTRA	75
3.3	QUESTÕES ÉTICAS.....	76
3.4	COLETA DE DADOS	76
3.5	ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO	78
4	ANÁLISE DOS DADOS	82
4.1	ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO	82
4.2	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	87
4.3	ANÁLISES E DISCUSSÕES	88
4.3.1	Literatura Infantil nas Práticas Pedagógicas	88
4.3.1.1	Potencializa a ação pedagógica	90
4.3.1.2	Metodologias e conteúdos diversificados e aprendizado	92
4.3.1.3	Histórias transformando realidades	95
4.3.2	Livro de imagem.....	98
4.3.2.1	Instrumento lúdico no exercício da prática pedagógica	100
4.3.3	Processos Formativos de professores/as.....	102
4.3.3.1	Reflexão aos anseios do cotidiano da educação infantil	104
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICES.....	113
	Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	113

Apêndice B – Carta solicitação de autorização à Secretária Municipal de Educação para aplicação do questionário.....	115
Apêndice C – Carta solicitação de auxílio aos diretores e às diretoras das escolas para aplicação do questionário.....	116
Apêndice D – Questionário	117
Apêndice E – Entrevista semiestruturada.....	118

1 INTRODUÇÃO

Relato aqui a minha trajetória de formação acadêmica e profissional. A minha cidade natal é Anita Garibaldi, mais precisamente o interior da localidade de Pandolfo. Meu pai era agricultor e minha mãe, professora primária, sendo que sempre me incentivou a estudar. Na mesma instituição estudei até a quarta série, como se falava naquela época. Então, mudar de escola, era sempre necessário, pois morava uns vinte quilômetros distante e como não podia ir todos os dias, fui morar em Anita Garibaldi, onde estudei no Colégio Estadual Pe. Antônio Vieira por três anos.

No entanto, tive que voltar para casa, a fim de cuidar do meu irmão mais novo, ficando sem estudar por um ano. Conhecedora da importância do saber, precisava voltar para a escola, então comecei novamente os estudos no colégio de Santo Antônio, que ficava a uns 10 quilômetros de distância da minha casa. Além disso, tinha que andar um quilômetro para pegar o ônibus escolar. Assim, estudei os dois anos que faltavam para terminar o Ensino Fundamental Séries Finais.

Depois disso, voltei a morar em Anita Garibaldi, sendo que minha mãe conseguiu um emprego para mim no Hospital Frei Rogério, para conseguir me manter. Trabalhava nos serviços gerais e conciliei com o trabalho o curso de Magistério no Colégio Estadual Padre Antônio Vieira, além de fazer o curso de Auxiliar de Enfermagem, pois era requisito para continuar trabalhando no hospital.

Logo que me formei, mudei de função, fui trabalhar como Auxiliar de Enfermagem. Foram quatro anos de muito trabalho, pois tinha que compensar no final de semana as horas em que me ausentava do trabalho para fazer estágios do curso do magistério, sobrando pouco tempo para o lazer. Mesmo com todas essas dificuldades, em 1994 consegui me formar.

Já em 1996, me mudei de cidade, vim morar em Lages, onde logo comecei a trabalhar na Unidade de Saúde do Bairro Copacabana. Novamente percebi que não podia ficar sem estudar, então fiz um cursinho pré-vestibular e, em seguida, prestei vestibular para Pedagogia na Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. No período de quatro anos, cursei Pedagogia diante de muitos desafios, pois não tinha experiência alguma em sala de aula, mas foram os conhecimentos adquiridos no curso do magistério, nos estágios realizados, que me subsidiaram e deram maior conhecimento para continuar na área.

Quando recebi o meu diploma, nem acreditei que era real, pois as dificuldades foram tantas que eu, uma menina vinda do interior, não tinha muitas perspectivas de realizar esse

sonho, pois naquela época não tinham as facilidades que temos hoje, que é possível estudar à distância, com as tecnologias que nos favorecem e facilitam a vida.

Em seguida, em 2001, comecei a trabalhar como professora na Rede Municipal de Ensino de Lages, como contratada em caráter temporário, com uma turma de Pré-Escola, por três anos. Além disso, cursei uma Pós-Graduação em Psicopedagogia nesse período, pois queria entender as muitas situações complexas que a sala de aula me trazia no dia a dia. Nesse momento da vida, ainda me dividia em dois empregos, o de professora e o de auxiliar de enfermagem.

Já no ano de 2003, teve o concurso público da Prefeitura Municipal de Lages e resolvi encarar mais esse desafio, estudando aos sábados e domingos nos cursinhos. Foram horas de estudo, mas no final deu certo, passei como professora efetiva da educação infantil. Desde então, continuei a trabalhar com essa faixa etária.

Relembrar os caminhos acadêmico e profissional traçados me fez repensar e buscar novos conhecimentos, visto que há muitos anos como professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Lages, fizeram surgir questionamentos a respeito da literatura infantil, pois esse assunto faz parte da minha vida pessoal e enquanto docente também não deixou de existir. Ao contrário, esteve sempre presente o entendimento da importância que tem dentro das ações pedagógicas do professor.

Por considerar essa importância, a presente pesquisa procura compreender a literatura infantil nas práticas pedagógicas do professor de educação infantil. Desse modo, afloraram os motivos que me fizeram querer realizar este trabalho, por entender que a literatura infantil revitaliza as práticas pedagógicas dos professores da educação infantil dando mais vida, emoção e possibilidades para o desenvolvimento da criança espontaneamente, com prazer e ludicidade.

Contudo, no decorrer desses anos, por meio de muitas experiências vividas, sempre trabalhando em sala de aula e convivendo diariamente com crianças pequenas, percebi que em algumas delas surgia o gosto por ouvir histórias, bem como o quanto era gratificante vê-las tão entusiasmadas com esses momentos, ricos de possibilidades para o seu desenvolvimento. Esses momentos eram muito produtivos para o desenvolvimento da imaginação e por despertar muitos sentimentos nas crianças. Além disso, me realizavam por me permitir fazer o que eu amo, trazendo recordações da infância, quando ouvia muitas histórias que o meu avô contava e me despertavam muitas emoções, sentidas até hoje, das quais só a saudade ficou.

A partir desse contexto foi que pensei no curso de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, como oportunidade de buscar novos conhecimentos e na intenção de estudar sobre a Literatura Infantil nas práticas pedagógicas do

professor da Educação Infantil. Assim, esta pesquisa se insere na Linha de Pesquisa 1, intitulada “Políticas e Fundamentos da Educação”, que focaliza as políticas públicas e a formação de professores para educação básica. Essa Linha de Pesquisa constitui-se dos seguintes eixos: Políticas educacionais; Formação de professores; Fundamentos históricos, filosóficos e epistemológicos da educação.

A partir de tudo isso mencionado anteriormente, foi pensado o tema “Literatura Infantil: Práticas Pedagógicas e Processos Formativos de professores/as na Educação Infantil”. Depois de definir a problemática, o objetivo geral e os objetivos específicos, foi realizada uma busca de materiais em bibliotecas que pudessem orientar e embasar a construção desta pesquisa. Essa questão surgiu por gostar e por perceber o quanto a literatura infantil potencializa as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula.

Consideramos que é nas práticas pedagógicas dos professores de educação infantil que a literatura ganha um significado muito importante, para além dos conteúdos programáticos, visto que contribui para ações mais eficientes no contexto do cotidiano e no processo de desenvolvimento da criança pequena. Valendo-se desta temática outros pesquisadores poderão futuramente se beneficiar para seu aprimoramento.

Assim, sabendo da importância da literatura infantil para a formação humana, em especial dentro das práticas dos professores/as de educação infantil é que surgiu a presente problemática a ser solucionada: como a Literatura Infantil está inserida nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil?

Dessa maneira, a contextualização do problema da pesquisa surge a partir desse questionamento, pois estando ciente da importância da literatura infantil para a humanidade “o espaço da literatura é justificado a partir do intuito de promover o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2006, p. 53). Esse processo ocorre em particular para a educação infantil, que é a fase na qual a imaginação e a curiosidade da criança está mais aflorada, possibilitando o desenvolvimento integral nessa faixa etária.

Desse modo, foi definido o objetivo geral que é compreender como o uso da Literatura Infantil colabora para o desenvolvimento das práticas pedagógicas do professor da educação infantil. Também foram elaborados os objetivos específicos, que são: analisar como a literatura infantil é tratada nos encontros de formação continuada; elencar quais as formas de inserção da literatura infantil nas práticas pedagógicas; além de verificar se as professoras de educação infantil utilizam livros de imagem, com que frequência e em que momentos do seu cotidiano.

Diante do exposto, fez-se necessário encontrar o caminho para atingir tais objetivos e responder às questões elencadas, nas quais a literatura infantil é de extrema importância para potencializar as práticas pedagógicas dos professores de educação infantil, além da literatura infantil ter o poder de despertar emoções e proporcionar o desenvolvimento integral da criança de forma espontânea. Ademais, a forma como e com que frequência é utilizada a literatura infantil na escola faz a diferença no cotidiano escolar da educação infantil, em instituições de zero a três anos.

Finalmente, depois de todo o processo de construção do Projeto de Pesquisa na CAPES, foi possível iniciar a elaboração da presente dissertação que se organiza de modo a apresentar inicialmente a introdução, na qual são citados todos os tópicos iniciais, trazendo um breve resumo de tudo que será pesquisado, bem como a maneira como será realizada a análise e a discussão dos dados coletados.

Já na segunda seção, serão apresentados os resultados de busca de pesquisas correlatas ao tema abordado na pesquisa, a partir de uma revisão a partir da seleção de materiais já elaborados por outros pesquisadores, que consiste na revisão sistemática, conforme Flick (2013). Para realizar essa revisão sistemática, procuramos trabalhos nos bancos de dados da CAPES, mais precisamente no catálogo de teses e dissertações.

A respeito das buscas por pesquisas que já foram realizadas por outras pessoas relacionadas ao tema aqui trabalhado, foi possível identificar o que se tem estudado com relação ao assunto, para poder definir caminhos e contribuir com o referencial teórico, focando nos estudos a serem realizados. Portanto, as pesquisas correlatas nos possibilitam constatar o que já se tem enquanto pesquisa e orientar o trajeto a ser seguido para dar sequência ao estudo.

Em seguida, o trabalho apresenta uma seção que traz a abordagem de como a literatura infantil de fato começou, bem como a sua importância na escola e na vida das pessoas. Nesse contexto, percebe-se que a história da literatura infantil é recente, embora as histórias já acompanhem a humanidade há muitos anos, porém não tinham a definição de literatura infantil, eram conhecidas como causos, que despertavam as emoções das pessoas, principalmente das crianças. Assim, já sabia-se da sua importância para os pequenos, mesmo não tendo conhecimento científico dos benefícios que ela poderia trazer para estudantes e professores no futuro.

No Brasil, a literatura aparece bem mais tarde, pela época da Proclamação da República, tendo evoluído com o passar dos anos. Contudo, somente a partir da década de 1920 ela começa a despontar e ganhar importância, com grande evolução nos 25 anos que se seguiram, quando surge a escola nova e a educação passa a receber o apoio do Estado, a partir do momento que

se percebe a importância de uma educação formal, que visava o conhecimento técnico e especializado, estabilizando o ensino na sociedade brasileira. Nesse contexto, a escola torna-se obrigatória para as crianças daquela época e a literatura infantil ganha importância no cenário educacional.

Ainda nessa seção, é abordada a literatura infantil e suas implicações, sendo possível ter o entendimento da sua real incumbência dentro da escola, tanto de modo a atuar para enriquecer a prática pedagógica dos professores, bem como para contribuir com o pleno desenvolvimento das crianças, ajudando a enriquecer o repertório infantil e auxiliando no processo de desenvolvimento das crianças de zero à três anos e em qualquer período de sua formação. No entanto, é necessário redescobrir o encantamento que a literatura infantil é capaz de proporcionar, pois diante das novas tecnologias que encantam pela rapidez e diversidade, os livros têm perdido um espaço precioso dentro das escolas e da vida das nossas crianças. Dentro da literatura infantil, um importante instrumento é o livro de imagem, que, quando incluído nas práticas dos professores de educação infantil, facilita as interações e brincadeiras das crianças pequenas.

Para Carneiro (2008, p. 9), “a leitura de imagem realizada na literatura infantil não é o fim mas o começo ou o ponto de partida para a reflexão e o processo de conhecimento, pois por meio da imagem qualquer indivíduo pode ter acesso a informações e juntamente com as experiências já vivenciadas podendo assim expressar e se comunicar”. Visto que é um dos meios mais usuais e elaborado de se propagar o conhecimento. Diferente dos livros com texto verbal que exige que se esteja alfabetizado ou em processo, para ter entendimento mais específico. Nesse modelo do livro de imagem a criança pode criar a sua própria história, a partir da observação do livro de imagem, fornecendo, assim, várias possibilidades de desenvolvimento cognitivo a partir da oralidade e da compreensão do mundo que a cerca.

Nesse sentido é muito importante para a criança pequena o contato com livros de imagem onde possibilita a imaginação e iniciação do processo de formação de um leitor. Porém, o livro de imagem requer atenção redobrada na hora de realizar a contação, pois exige do adulto leitor um conhecimento prévio, sendo necessário se familiarizar com a história a ser contada para poder criar possibilidades com desenvoltura, capazes de desfechos diferentes com a mesma imagem e o mesmo livro. Carneiro (2008, p. 21) acrescenta ainda que “a imagem instiga a nossa capacidade de imaginar, criar e decodificar a informação do mundo à nossa volta, daí sua importância como construtora do saber. Ao representar o mundo em seus mais diversos suportes, as imagens exercem o papel de mediadoras entre o homem e o mundo”.

Faz-se também uma abordagem acerca da educação infantil, que é a primeira etapa da educação básica. Porém, a educação infantil nem sempre teve esse papel e essa importância na sociedade. A princípio, essa modalidade era vista como um espaço de assistencialismo e somente com o passar dos tempos ela assumiu a função que tem nos dias atuais, ou seja, assumindo o seu caráter pedagógico. Isso se deve ao fato de que se evidenciam na educação infantil as interações que fazem parte da vida da criança desde o seu nascimento, seja na família ou na escola, pois ela é um sujeito em desenvolvimento. Por essa razão, surge a preocupação do que ensinar para as crianças, sendo necessário um currículo para nortear as práticas pedagógicas com mais qualidade, criando oportunidades de realizar experiências, de conviver e interagir com outros, por meio da promoção de situações que propiciem o desenvolvimento integral da criança.

As práticas pedagógicas, nesse contexto, devem aliar teoria e prática para alcançar seus objetivos, pois a prática do professor dentro da sala de aula deve ter intencionalidade e se organizar nas relações metodológicas, determinando a mediação e a intervenção pedagógica com as crianças. Nesse sentido, trabalhar com a intencionalidade requer uma tomada de decisões, com objetivo e finalidade, não importa em que momentos, seja nas propostas de experiência ou o momento da rotina. Assim, as práticas pedagógicas na educação infantil têm como objetivo maior a criança, pois ela é o centro de todo processo educativo, a partir dela que se organiza todo o trabalho do professor, alicerçado nas interações, experiências e brincadeiras. Por isso, a literatura infantil funciona como um instrumento tão importante para inovar e fundamentar uma prática educativa rica e coerente com a realidade da criança.

Finalmente, para encerrar a segunda seção, será realizada uma análise dos processos formativos dos professores, uma área em que sempre faltaram políticas públicas capazes de implementar e qualificar a formação inicial e continuada dos professores da educação infantil. É muito recente o foco da formação continuada ter se voltado para a reflexão das práticas dos professores. A partir de então, se torna possível para o educador reelaborar suas práticas de maneira que contemplem as experiências e os conhecimentos que já possui e possibilite fazer uma reflexão para poder transformá-las. Porém, ainda há um longo caminho a ser trilhado para que o processo de formação continuada seja eficaz, a fim de possibilitar, ampliar, refletir, redirecionar e dar suporte às ações pedagógicas dos professores.

Sequencialmente a isso, na terceira seção serão apresentados os procedimentos metodológicos que organizam e orientam a coleta de dados da pesquisa, pois é de fundamental importância organizar o trajeto metodológico no trabalho acadêmico para torná-lo um momento de construção e troca de conhecimentos. A esse respeito, cumpre destacar que a pesquisa será

qualitativa, visto que tratará da compreensão das relações de um determinado grupo de pessoas, no caso os sujeitos da pesquisa, formado por algumas professoras selecionadas pela pesquisadora.

Por sua vez, serão apresentadas na quarta seção a análise e a reflexão dos dados coletados por meio de questionários que nortearam a escolha das participantes das entrevistas. Nesse ponto, o foco será entender como o uso da literatura infantil pode contribuir no desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras da educação infantil, pois é na sala de aula que a contação de histórias transforma a realidade de muitas crianças pequenas. Isso ocorre pois é possível transportar o imaginário dessas crianças para onde elas quiserem ir, além de oportunizar a compreensão e organizar os próprios sentimentos. Nesse sentido, a literatura infantil torna esses momentos incríveis.

A literatura infantil é capaz de contribuir para o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos/das professores/as de educação infantil, bem como a sua forma de inserção no dia a dia da sala de aula. Assim, ela percorre os séculos, sempre evoluindo, sem perder o poder de encantar as pessoas, característica essa que a fez se transformar num instrumento tão importante para o crescimento e o aprimoramento das práticas pedagógicas na educação infantil. Afinal, é a partir desse encantamento que ela se torna parte da vida dos pequenos leitores, conseguindo promover e despertar diversas emoções, bem como o entendimento delas, fazendo com que se contribua para o amadurecimento emocional dessas crianças, além de promover o desenvolvimento cognitivo de forma lúdica e prazerosa.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA – PESQUISAS CORRELATAS

Inicialmente foi realizada uma busca no Banco de Teses da CAPES, no dia 14 de maio de 2020, com os descritores “Educação Infantil –Literatura Infantil-Práticas Pedagógicas”, com vistas a verificar quais eram os trabalhos relacionados ao tema da presente pesquisa. Como resultados, obtivemos 518 dissertações, então utilizou-se os filtros “mestrado” e ano de 2015 a 2020, por serem pesquisas mais recentes. Assim, a busca resultou em 27 dissertações, das quais somente duas estavam relacionadas ao tema em questão, enquanto as outras 25 dissertações não foram selecionadas.

A primeira das dissertações selecionadas traz o título “A leitura na infância e mediação pedagógica”, de autoria de Vadinea Aparecida Detoni Corbine (2015), com o objetivo de analisar e propor um referencial teórico sobre a concepção da literatura e sua recepção pelo leitor/ouvinte criança, no processo de integração verbal autor-leitor-professor, justificando porque a criança está em contato com a literatura desde a mais tenra idade. Como resultado da pesquisa, “propomos parâmetros para identificar, orientar a seleção de obras, as leituras e análise fundamentadas pelas teorias da literatura e do discurso. Pelas análises de gêneros literários, como fábula e álbum de imagem, reafirmamos as teorias e os parâmetros selecionados, para exemplificar a leitura da literatura destinada à criança”.

Já a segunda dissertação encontrada, intitulada “A linguagem simbólica da literatura infantil na prática do professor da criança: um olhar em fenomenologia” (2015), traz como autor Ricardo Teiji Paula Takaki e teve o objetivo de refletir sobre a importância da literatura infantil e suas concepções com a linguagem simbólica na prática do professor e o sentido de aprendizagem. A pesquisa obteve como resultado as

[...] categorias abertas: Linguagem Simbólica; Ludicidade; Prática Docente; Formação de Leitores; Liberdade e Criatividade do Professor; Interdisciplinaridade; A Percepção da Criança: Fantasia e Imaginação; Motivação e o Processo do Aprender, por meio das quais foi possível nos aspectos finalizadores da pesquisa dizer que a Linguagem Simbólica no dia-a-dia do professor da criança, transforma-se em Linguagem Lúdica, ou seja, pela sua liberdade alcançada por meio do domínio do conhecimento e também pela criatividade, o professor proporciona a seus alunos momentos prazerosos nos quais é detalhado no quadro abaixo.

Quadro 1 – Banco de Teses da CAPES

AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO
Vadinea Aparecida Detoni Corbrine	A literatura na infância e mediação pedagógica	2015	Universidade Metodista de Piracicaba
Ricardo Teiji Paula Takaki	A linguagem simbólica da literatura infantil na prática do professor da criança: :um olhar em fenomenologia.	2015	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A segunda pesquisa foi realizada no dia 29 de maio de 2020, no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No primeiro momento, utilizamos como descritores “literatura infantil – educação infantil – práticas pedagógicas”, sendo que a busca apresentou 636 dissertações. Ao utilizar novamente o filtro delimitando como “mestrado”, resultou em 81 trabalhos, sendo necessário refinar ainda mais, agora por ano, de 2014, o que rendeu 35 dissertações, as quais foram analisadas, primeiramente com a leitura do título. Dessas, somente três se identificavam com o assunto, mas eram anteriores à Plataforma Sucupira – é uma ferramenta para coletar informações, realizar análise e avaliações e ser a base de referência do sistema nacional de pós-graduação do Brasil – as outras 32 não se relacionavam ao tema proposto nesta pesquisa.

Buscamos novamente com os descritores “literatura infantil – educação infantil” e foram obtidos 9903 resultados. Refinando a busca com o descritor “mestrado”, obtivemos 7315 dissertações. Então, foi utilizado o filtro ano de 2015, que resultou 544 dissertações. Em seguida, utilizamos o filtro por área do conhecimento, com o retorno de 298 trabalhos, e, por último, instituição, sendo que encontrei 14 dissertações na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, porém das 14 dissertações, nenhuma tinha afinidade com o tema da pesquisa.

Seguindo a busca, dessa vez com os descritores “literatura na educação infantil”, no dia 02 de junho de 2020, obtivemos cinco resultados, sendo que dois são anteriores à Plataforma Sucupira. Depois de fazer a leitura dos títulos e resumos dos três trabalhos selecionados previamente, concluiu-se que um deles não é pertinente ao tema da pesquisa e outro não está autorizado. Então, somente uma tese foi considerada pertinente ao tema em questão.

Intitulada como “Formação do Leitor na Educação Infantil”, de autoria de Márcia Maria E. Silva, produzida no ano de 2016, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tem como objetivo compreender o lugar da literatura na formação da criança leitora a partir de um estudo de caso. A tese mostra as mediações da professora, as expressões das crianças, o contexto dos livros lidos, realizando, a partir desses dados, uma reflexão sobre como as crianças leem literatura, quais os efeitos desse encontro para o interlocutores e como se dá a docência para a

formação do leitor literário na educação infantil. A esse respeito, segue o quadro abaixo com o resumo das informações sobre o trabalho:

Quadro 2 – Banco de Teses da CAPES

AUTORA	TÍTULO	DATA	INSTITUIÇÃO
Márcia Maria E. Silva	Formação do Leitor Literário na Educação Infantil	2016	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Seguindo a busca com os descritores “educação infantil – literatura infantil”, obtivemos 641855 resultados. Então, utilizou-se como filtro a palavra “mestrado” e então resultou em 417847 dissertações. Em seguida, utilizou-se o filtro novamente por ano, agora de 2016, e obtivemos 48507 resultados. Depois disso, usamos como filtro “área do conhecimento”, que resultou 3004. Por último, com o filtro “instituição” a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, resultou 36 dissertações. De todas elas foram realizadas leituras dos títulos e resumos, mas somente uma dissertação estava relacionada ao tema de pesquisa deste estudo por se tratar do leitor na educação infantil.

O trabalho intitulado “Espaços e tempos coletivos de leitura na educação infantil da rede municipal de Florianópolis”, de Thamires Frigo Furtado, no ano de (2016), produzido na Universidade Federal de Santa Catarina, tem como intuito perceber a formação de crianças-leitoras, dialogando com o campo da literatura infantil com vistas a contribuir para as reflexões sobre a leitura literária potencializadora da formação leitora e inserção da criança na cultura letrada. Sendo assim, o trabalho concluiu “que há profissionais preocupados com a formação dos pequenos leitores, realizando ações que incluem as crianças na cultura letrada”.

Por sua vez, ao pesquisar com o uso do filtro “instituição” a Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, foi encontrada uma dissertação que condiz com o tema em questão. “A literatura infantil no contexto educomunicação e sua contribuição para formação humana”. A autora é Luciana Nunes Garcia Ferreira e produziu o trabalho no ano de 2019, trazendo algo relevante no que diz respeito à literatura infantil. Para tanto, procura compreender de que forma a literatura infantil, no contexto educomunicação, pode contribuir para a formação humana, visto que as perspectivas educacional abordam a educação como uma ação dialógica.

Como resultados, “entendeu que foi apresentado autorias criativas reformulações imaginativas a partir dos próprios contextos, autonomia, desenvolvimento e aprimoramento das expressividades além de construções coletivas”. No quadro abaixo, apresentamos detalhadamente as informações do trabalho:

Quadro 3 – Banco de Teses da CAPES

AUTORA	TÍTULO	DATA	INSTITUIÇÃO
Thamires Frigo Furtado	Espaços e tempos coletivos de leitura na educação infantil da rede municipal de Florianópolis.	2016	Universidade Federal de Santa Catarina. UFSC
Luciana Nunes Garcia Ferreira	A literatura infantil no contexto educomunicação e sua contribuição para a formação humana.	2019	Universidade do planalto catarinense UNIPLAC.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Mais uma busca se concretizou na Plataforma CAPES, no dia 25 de agosto de 2020, utilizando os descritores “literatura infantil” AND “educação infantil” AND “práticas pedagógicas”, sendo obtidas 18 dissertações. Assim, não foi necessário a utilização de filtros. Então, foram analisados o título e o resumo das 18 dissertações, das quais sete eram anteriores à Plataforma Sucupira e seis trazem temas que não contribuem e não têm relação com o objeto de estudo. Portanto, restaram somente cinco dissertações que se relacionam ao objeto de pesquisa, ou seja, a Literatura Infantil.

A primeira dissertação analisada é intitulada como “Hoje posso ser eu tia?” leitura e fruição pela voz e mãos de crianças da educação infantil”, foi elaborada por Hellen Cristina Machado, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas em 2018. A pesquisa realizada investigou as potencialidades de criação e fruição literária na prática de “leitura” de livros literários realizados pela voz e mãos de crianças da educação infantil. De acordo com o trabalho, foi possível

Analisar a potencialidade da criação infantil na contação de histórias a partir do livro literário infantil; as crianças mostraram-se capazes de imaginar e inventar histórias criativamente, indo além da descrição simplória da ilustração estática do livro; mostraram estratégias sofisticadas de contação de histórias, bem como na adoção de postura como leitor; incentivaram e demonstraram interesse e gosto pelas leituras feitas pelos colegas; a partir das leituras, trouxeram debates de assuntos considerados importantes para elas e também sentiram-se à vontade para expressarem seus sentimentos; assuntos estes, possíveis de serem mais bem discutido posteriori às leituras.

A segunda dissertação tem como título “Literatura na Educação Infantil: Práticas pedagógicas e a formação da criança pequena”, de autoria de Renata de Almeida Torres Vilhena, na Universidade Nove de Julho de São Paulo. A autora investigou como os docentes da educação infantil utilizam a literatura em suas práticas pedagógicas, tendo em vista o entendimento de que o espaço escolar é ferramenta social privilegiada na formação dos sujeitos. O resultado dessa pesquisa destaca a importância do desenvolvimento de atividades de linguagem, oral e escrita, junto a criança pequena-inserida na primeira etapa da educação básica

– explicita o necessário cuidado e planejamento com o contexto, espaços e tempos destinados à implementação da ação pedagógica que, evidentemente, se dá em determinada cultura.

Por sua vez, o trabalho intitulado ‘Para além da Fruição: A literatura infantil como meio para aprendizagem de estratégias da autorregulação’, de autoria de Adriana Batista de Souza Koide, produzido na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, buscou compreender como é possível utilizar a literatura infantil para promover estratégias de autorregulação com crianças de dois a seis anos sem que percam o seu espaço de fruição. Os resultados desta pesquisa afirmam que “o incentivo em pesquisa sobre a temática escolhida se faz urgentemente necessário para que seja possível avançar em estudos que invistam na capacidade das crianças pequenas, um campo pouco explorado no meio acadêmico”.

A quarta dissertação é intitulada “Literatura Infantil: O que as crianças tem a dizer a partir da leitura de histórias?”, foi elaborada por Larissa Elizabeth de Barros Brito, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas. O trabalho pesquisou sobre práticas escolares cujo objetivo é compreender o que as crianças de cinco e seis anos tem a dizer a partir das histórias que lhes são contadas pela bibliotecária e pela professora numa turma de educação infantil. Diante disso, o trabalho apontou que momentos pós-leitura, nos quais o livro ainda é material de exploração, são importantes na (re)significação e apropriação “que as crianças fazem do texto. Além disso, pode-se perceber que ideias criativas, nas quais as crianças buscavam incorporar novos elementos à história, tornaram-se cada vez mais frequentes com o decorrer das entrevistas, principalmente nos registros através de desenhos”.

Por fim, a quinta e última dissertação é intitulada “Literatura e contação de histórias na educação infantil: Um estudo sob a perspectiva da teoria histórico-cultural”, que foi elaborada por Mariana Sampaio, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. O trabalho investigou os momentos de leitura e contação de história propostos em quatro turmas da educação infantil e apresenta aspectos indicadores que os aproximam daquilo que denominamos como atividades capazes de promover aprendizagens propulsoras de um pleno desenvolvimento cultural nos anos iniciais da vida.

Para isso, a pesquisa relatou uma aparente ausência de planejamento e organização das propostas de leitura e a contação de histórias, revelando práticas engessadas ao cumprimento de conteúdos curriculares, sem considerar a criança como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, revelando que os momentos de leitura podem ser atividades efetivas com a oferta de materiais, o que requer o acesso da criança aos objetos da cultura historicamente acumulada. No quadro abaixo, seguem as informações detalhadas sobre os cinco trabalhos selecionados na busca:

Quadro 4 – Banco de Teses da CAPES

AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO
Hellen Cristina Machado	“Hoje posso ser tia?” Leitura fruição pela voz e mãos de crianças da educação infantil	2018	Universidade Católica de Campinas
Renata de Almeida Torres Vilhena	Literatura na educação infantil: Práticas pedagógicas e a formação da criança pequena	2014	Universidade Nove de Julho
Larissa Elisabeth de Barros Brito	Literatura infantil: O que as crianças tem a dizer a partir das leituras de histórias?	2016	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Adriana Batista de Souza Koide	Para além da fruição: A literatura infantil como meio para aprendizagem de estratégias de autorregulação	2016	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Mariana Sampaio	Leitura contação de histórias na educação infantil: Um estudo sob a perspectiva da teoria histórico-cultural	2016	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Também no dia 25 de agosto de 2020, tentei uma nova busca com os descritores “Educação Infantil” AND “Literatura Infantil” AND “Práticas Pedagógicas” e obtive 58 resultados. Então, usei o filtro ano de 2016 para selecionar pesquisas mais recentes, o que resultou em 11 dissertações, das quais analisei o título e o resumo. Assim, quatro delas já tinham aparecido na busca anterior, outras cinco não tinham relação com o tema em questão e duas são relevantes ao tema de pesquisa, por se tratar de literatura infantil, sendo elencadas abaixo.

A primeira pesquisa, intitulada “Sala de leitura interativa na educação infantil desafios e caminhos”, elaborada pela Celmari Bittencourt Rodrigues Alves Massa, na instituição Universidade de Taubaté, teve como objetivo investigar os desafios e possibilidades do PSLI (Projeto Sala de Leitura Interativa) na educação infantil, na perspectiva dos professores participantes. Os resultados apontam “que há um consenso entre os professores participantes sobre o potencial do projeto em relação aos seus objetivos principais: despertar o prazer pela leitura. No entanto, muitos ajustes ainda precisam ser feitos, principalmente, sobre a formação continuada e sobre o uso das tecnologias nesse espaço de formação”.

Já a segunda pesquisa é intitulada “Práticas de leitura e suas contribuições para o letramento literário – Um estudo com crianças de 5 e 6 anos,” de autoria de Cláudia Aparecida do Nascimento e Silva, na Universidade Federal do Mato Grosso. O trabalho visou analisar as práticas de leitura e de livros de literatura infantil que aconteciam em uma turma com crianças de cinco e seis anos de idade, verificando as contribuições de tais práticas para o letramento literário das crianças. Os resultados desta pesquisa “indicam que o desenvolvimento das crianças como leitoras e seu desenvolvimento com os livros estão diretamente relacionados com propostas de leituras de literatura infantil vivenciadas na escola da educação infantil”. Segue abaixo detalhadamente informações sobre os trabalhos:

Quadro 5 – Banco de Teses da CAPES

AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO
Celmari Bittencourt Rodrigues Alves Massa	Sala de leitura interativa na educação infantil desafios e caminhos	2016	Universidade de Taubaté
Cláudia Aparecida do Nascimento e Silva	Práticas de leitura e suas contribuições para o letramento literário-Um estudo com crianças de 5 e 6 anos	2016	Universidade Federal de Mato Grosso

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Voltando novamente com a pesquisa no dia 26 de agosto de 2020, visando ampliar a coleta de dados, foram utilizados o descritor “literatura infantil” somente, que resultaram em 1.107 dissertações. Em seguida, com o filtro área do conhecimento selecionado como “educação”, resultou em 14 dissertações, das quais 11 não estavam relacionadas com o tema de pesquisa e somente três foram selecionadas a partir da análise dos títulos e resumos.

Uma das dissertações analisadas, intitulada “Práticas de leitura literária na educação infantil: como elas ocorrem em turmas de uma UMEI em Belo Horizonte”, é de autoria de Fernanda Rohlfs Pereira, na Universidade Federal de Minas Gerais. O trabalho visa problematizar as práticas de leitura literária realizadas em turmas de quatro e cinco anos em uma unidade municipal de educação infantil de Belo Horizonte. Os resultados apontam que a literatura infantil está mais presente no discurso do que nas práticas das docentes, “o que foi constatado na observação das atividades de leitura literária propostas e nas escolhas dos livros que foram contemplados nessas leituras, que em sua maioria ficam aquém do que a literatura oferece às crianças da educação infantil”.

A outra dissertação selecionada é intitulada “Eu vou andar de trem e você vai também:” uma viagem pela dinâmica da constituição cultural das crianças de uma turma de 3 anos na educação infantil”, elaborada por Lilian Aparecida de Souza Montalvão, na Universidade Federal de Minas Gerais, com o objetivo de compreender os limites e possibilidades das interações sociais para a participação das crianças de três anos de idade como atores sociais em uma unidade municipal de educação infantil de Belo Horizonte. Nesse sentido, a investigação evidencia a importância das interações sociais e das culturas de pares na Educação Infantil, “bem como a necessidade da observação desses momentos, a fim de colaborar para práticas docentes que proporcionem às crianças experiências significativas, que contribuam de modo construtivo para seu desenvolvimento e constituição como seres culturais”.

A última dissertação selecionada com esses descritores intitula-se “Pela estrada a fora eu não vou bem sozinha: a experiência de mediação de leitura literária e a classificação dos livros de literatura infantil por faixa etária”, produzida por Bruna Leite Galvão, na Universidade

Federal de Minas Gerais. Seu objetivo foi discutir a arbitrariedade dos critérios de faixa etária vinculados a um conceito de criança e infância que, muitas vezes, não corresponde à diversidade dos alunos de educação infantil.

Essa pesquisa permitiu constatar que as crianças são capazes de interpretar o mundo de maneira ativa e criativa e, dessa forma, “a separação dos livros de literatura infantil por faixa etária a um movimento contrário, desacreditando da capacidade de interação e significação das crianças. Essa separação acaba restringindo as várias interações que as crianças podem estabelecer com as obras”. Na sequência, segue o quadro com as informações obtidas detalhadamente.

Quadro 6 – Banco de Teses da CAPES

AUTORA	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO
Fernanda Rohlfs Pereira	Práticas de leitura literárias na educação infantil: como elas ocorrem em turmas de uma UMEI em Belo Horizonte.	2014	Universidade de Minas Gerais
Lilian aparecida de Souza Montalvão	“Eu vou andar de trem, você vai também: Uma viagem pela dinâmica da constituição cultural das crianças de 3 anos na educação infantil.	2017	Universidade federal de Minas Gerais
Bruna Leite Galvão	“Pela estrada afora eu não vou bem sozinha: A experiência de mediação de leitura literária e a classificação dos livros de literatura infantil por faixa etária.	2017	Universidade de Minas Gerais

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Mais uma busca ocorreu no dia 27 de agosto de 2020, com o descritor “Educação Infantil” somente, este, que resultou em 6671 dissertações. Ao utilizar o filtro área de concentração, obtive 71 resultados, já ao refinar como mestrado, resultou em 55 dissertações. Então, utilizou-se novamente o filtro ano, mais especificamente 2017, o que resultou em 11 trabalhos, mas somente dois eram relacionadas ao tema em questão.

O primeiro desses trabalhos, intitulado “Sintonia fina na educação infantil: Um estudo sobre a percepção dos profissionais em relação as necessidades das crianças”, a autora é Luana da Silva Costa, na instituição Universidade Católica de Petrópolis, com o objetivo de compreender a percepção do profissional da educação infantil em relação às necessidades e carências das crianças no que se refere aos valores.

Por sua vez, a segunda pesquisa, intitulada “Leitura e escrita na educação infantil: concepções e práticas para a formação do leitor competente”, de autoria de Mariclea Dias Soares, na instituição Universidade Católica Petrópolis, tem como objetivo compreender sobre o tema da formação do leitor competente na educação infantil a partir das práticas pedagógicas dos professores. Com o trabalho, conclui-se que as práticas pedagógicas que contribuem para

formação do leitor competente precisam de mais aprofundamentos teóricos por parte dos professores, considerando a especificidade do trabalho na educação infantil, especialmente quando consideradas as experiências e a cultura de cada criança, sendo, portanto, “ressignificadas e fortalecidas a partir do reconhecimento pelos próprios professores da necessidade de articulá-las ao desenvolvimento biológico, intelectual e social desses alunos da educação infantil”. Segue abaixo o quadro detalhado com as informações dos trabalhos selecionados:

Quadro 7 – Banco de teses da CAPES

AUTOR	TÍTULO	DATA	INSTITUIÇÃO
Luana da Silva Costa	Sintonia fina na educação infantil: um estudo sobre a percepção dos profissionais em relação as necessidades das crianças	2017	Universidade católica de Petrópolis.
Mariclea Dias Soares	Leitura e escrita na educação infantil: concepções e práticas para a formação do leitor competente.	2017	Universidade de Petrópolis.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Voltando a pesquisar no portal da CAPES, dessa vez no dia 02 de setembro de 2020, com os descritores “literatura infantil” AND “educação infantil”, foi possível obter 123 dissertações. Então, utilizei o filtro ano de 2016, obtendo 15 resultados, dos quais analisei os resumos e títulos. Desse modo, sobraram oito trabalhos, sendo que seis deles já estavam presentes em outras pesquisas relatadas acima. Portanto, relato aqui somente os que ainda não foram abordados.

O trabalho intitulado “Leitura literária da narrativa visual na educação infantil”, elaborado por Fabiana Lazzari Lorenzet, na Universidade de Caxias do Sul – UCS, aborda reflexões sobre a aplicabilidade da literatura infantil imbuída pela experiência e imaginação da criança pequena e pela mediação com os adultos. Nessa pesquisa, foram tematizadas também as contribuições da leitura literária do livro de imagens no cotidiano escolar de crianças em idade pré-escolar. Sendo assim, verificou-se que as crianças, “em situações de interação, auxiliam, complementam, convergem, divergem, expressam suas opiniões quer seja pela fala ou outras formas de expressão. O livro de imagens mostrou-se valioso objeto cultural que promove autonomia, interação e liberdade de compreensão”.

Por sua vez, o trabalho intitulado “Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da teoria histórico-cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância”, elaborado por Thaís Borella, no ano de 2016, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho,

aborda a linguagem humana e o papel do livro literário no desenvolvimento das funções psicológicas que caracterizam o comportamento consciente do homem.

Essa pesquisa constatou que as práticas de ensino com o livro literário contribuem para a formação das capacidades necessárias para a constituição da personalidade humana, “em especial da linguagem infantil, auxiliando no desenvolvimento da compreensão da língua materna, propiciando a capacidade de imitação, ampliação do vocabulário e auxiliando na formação da linguagem como função de comunicação e generalização”. Segue abaixo o quadro detalhado das dissertações:

Quadro 8 – Banco de Teses da CAPES

AUTOR	TÍTULO	DATA	INSTITUIÇÃO
Fabiana Lazzari Lorenzet	Leitura literária da narrativa visual na educação infantil.	2016	UCS Universidade de Caxias do Sul.
Tháís Borella	Desenvolvimento da linguagem infantil: contribuições de práticas literárias na primeira infância.	2016	UNESP Universidade Estadual Paulista “Julho de Mesquita Filho”.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ainda pensando em literatura infantil, mas agora abordando precisamente o livro de imagens, a pesquisa no portal da CAPES realizada no dia 27 de julho de 2021, com os descritores “literatura infantil” AND “livro de imagem”, sem fazer nenhum refinamento, obteve nove resultados, dos quais quatro eram anteriores à Plataforma Sucupira, outros dois não eram relacionados ao tema em questão e um já está descrito anteriormente. Assim, somente uma tese e uma dissertação foram selecionadas a partir da leitura dos títulos e resumos.

A tese intitulada “Alçando voos entre livros de imagens: o acervo do PNBE para a educação infantil”, elaborada por Maria Laura Pazzobon Spengler, no ano de 2017, na Universidade Federal de Santa Catarina, visa estudar os livros de imagem que compõem os acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para a Educação Infantil em quatro edições – 2008, 2010, 2012, 2014. Desse modo, o trabalho percebe o livro de imagem como fundante de experiência literária de leitura, com vistas à sensibilização do olhar. Sendo assim, os resultados forneceram dados para a compreensão de que as imagens que compõem as narrativas dos livros de imagem possibilitam a formação do leitor, pois a leitura da imagem introduz o leitor no universo imagético, dando-lhe a oportunidade de estabelecer contato com a arte e, a partir dela, com a experiência estética, ampliando a sua capacidade de reflexão acerca da realidade.

Já a dissertação intitulada “O livro de imagem; Análise estética do PNBE 2014”, produzida pela mestrandia Marília Maria Menon Araújo, no ano de 2016, na Universidade do Vale do Itajaí, busca analisar a estética do livro de imagem selecionado pelo PNBE (2014) para a educação infantil. Na pesquisa, foi possível constatar que há uma contínua busca no aprimoramento do livro composto exclusivamente por imagem, seja por meio das possibilidades não fechadas nas interpretações, da ampliação da qualidade de diagramação, na organização criativa da temática, ou a partir da ampliação técnica e estilística do desenho. Juntos, permitem uma apreciação do texto visual para além do entretenimento, tornando-o objeto de fruição pela experiência estética que proporcionam. Segue o quadro com a síntese dos trabalhos selecionados:

Quadro 9 – Banco de teses e dissertações da CAPES

AUTOR	TÍTULO	DATA	INSTITUIÇÃO
Maria Laura Pazzobon Spengler	“Alçando voos entre livros de imagens: o acervo do PNBE para a educação infantil”	2017	Universidade Federal de Santa Catarina UFSC.
Marília Maria Menon Araújo	“O livro de imagem; Análise estética do PNBE 2014	2016	Universidade do Vale do Itajaí

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A respeito das buscas por pesquisas que já foram realizadas por outras pessoas, relacionados ao tema desse trabalho, foi possível identificar o que se tem estudado a respeito do assunto, para poder definir caminhos, contribuir com o referencial teórico apresentado e focar nos estudos a serem realizados. Portanto, as pesquisas correlatas possibilitaram constatar o que já se tem enquanto pesquisa e orientar o trajeto a ser seguido para dar sequência a essa pesquisa. Por isso, percebeu-se ao fazer essa pesquisa que a literatura infantil, por meio e também com livro de imagens, facilita e amplia o desenvolvimento integral da criança de zero a três anos na instituição ou mesmo no grupo familiar em que está inserida

2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE LITERATURA INFANTIL

Nesta seção da dissertação vamos relatar um pouco sobre como a literatura infantil de fato começou e sua importância na escola e na vida das pessoas. Para nos amparar, trouxemos alguns autores como Abramovich (1997), Coelho (2000), Colomer (2009), Cosson (2018), Zilbermann e Lajolo (2007), Mallmann (2011) e Cechinel (2020), com vistas a dar sustentação a este assunto, visando facilitar a compreensão adequada.

Pensando em literatura infantil, logo se pensa em imaginação, prazer, viajar no mundo da fantasia, através do tempo e do espaço sem sair do lugar e, ainda, provar de emoções únicas que a literatura pode nos proporcionar desde criança e durante a vida toda. Para Coelho (2000, p. 16) “o impulso para ler, para observar e compreender o espaço em que vive, os seres e as coisas com que convive, é condição básica do ser humano”.

Podemos dizer que a literatura infantil, dentro das práticas pedagógicas na educação infantil, promove conhecimento e cumplicidade. Freire (1996, p. 12) pontua que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Nesse sentido, a literatura infantil possibilita a formação da criança pequena de zero a três anos com ambientes em que se construa o conhecimento, despertando sentimentos e a oportunidade de conhecer outras gerações e de conhecer-se também, pois esses momentos se tornam ricos de possibilidades de ambas as partes envolvidas. Por meio da literatura infantil o professor pode transformar a sua aula em momentos prazerosos, emocionantes. Pode também dar conta de abordar vários assuntos, estando ou não em seu planejamento, mas que sejam de interesse da criança.

Ao estudarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verificamos que a literatura foi o seu principal veículo. Literatura oral ou literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da tradição que nos cabe transformar, tal qual outros fizeram, antes de nós, com os valores herdados e por sua vez renovados (COELHO, 2000, p. 16).

Dessa forma, a literatura infantil é um veículo fácil de transmissão de conhecimentos e costumes de uma geração para outra, que nos faz entender muitas coisas que acontecem agora, a partir da possibilidade de aprimorar e transformar o que já se sabe e fornece novos encaminhamentos necessários ao momento presente.

Assim, Soriano (*apud* COLOMER, 2002, p. 52) também nos aponta sobre a comunicação que permitiu pôr em ordem os numerosos temas implicados no fenômeno da literatura infantil e assinala que a finalidade de seu estudo é “em definitivo, o diálogo que se estabelece de uma época para outra, de uma sociedade para outra, se estabelece entre as crianças e os adultos por meio da literatura”.

Percebe-se que, por meio da literatura, os conhecimentos perpassam de uma geração a outra, sabe-se que a história da literatura infantil ainda é recente, mas que nos encanta e nos faz refletir. Sob esse viés, Colomer (2009, p. 55),

Nos aponta que a “maioria dos autores concordam em situar a origem da literatura infantil, no sentido moderno, na evolução dos contos de fada. Ressaltam, por outro lado, a extinção da linha de textos didáticos e moralizantes, que haviam sido escritos para crianças em épocas tão antigas como século VI, e que possibilitou o reconhecimento de uma literatura para crianças a partir do século XVIII”.

Em se tratando de literatura infantil, não se pode esquecer do leitor, no caso a criança, que no século XVII convivia igualmente com pessoas adultas, somente no século XVIII passa ser considerada um ser diferente do adulto. A partir disso, a necessidade de definir critérios para selecionar os livros que se deviam oferecer às crianças provocou os primeiros estudos sobre literatura infantil e juvenil. Isso ocorreu, segundo Soriano (*apud* COLOMER, 2009, p. 26) denomina “[...] primeira onda de profissionais interessados por esta literatura, a partir de uma perspectiva moderna: o pessoal bibliotecário”.

Então, as bibliotecas foram, de fato, o ponto inicial para a literatura. Acerca disso, Colomer (2009, p. 26) cita que:

Os estudos e iniciativas de difusão dos livros infantis se desenvolveram também a partir de interesses profissionais mais amplos que estritamente bibliotecários. Assim, eles receberam um grande impulso com a criação do internacional IBBY (organização internacional do livro infantil e juvenil), fundado em 1953 em Zurique, iniciativa de Jella Lepman organizou já em 1951 um encontro internacional de duzentos e cinquenta participantes sobre o tema “os livros para criança e paz mundial”. Em 1956 criou-se o prêmio Hans Christian Andersen, outorgado por aquela instituição, o mais importante ainda hoje para livros destinados a crianças e jovens.

Por sua vez, de acordo com Coelho (2000, p. 175), a “origem mais antiga dos contos, que se tem registros, estão datados do século II antes da era cristã, no século I e se fixaram principalmente nas Gálias, Ilhas Britânicas e Irlanda”. Os contos faziam parte da vida das pessoas há muito tempo. Assim, percebe-se o quanto eles são importantes para a humanidade, pois traziam emoção, informação, alegria e tornavam os momentos ainda mais prazerosos. Em aproximação, Coelho (2000, p. 118) cita também que:

A partir do século XVIII enquanto os contos maravilhosos pela Europa e pelas Américas, nos “serões familiares”, encantando adultos e crianças acomodados “a pé do fogo” no âmbito do conhecimento que servia de fundamentos à nova sociedade se consolidava e impunha uma nova mentalidade nutrida de racionalidade. A do direito do indivíduo a ter oportunidades iguais de auto realização.

Naquela época as histórias eram tanto para adultos como para crianças, os chamados causos, nos quais as pessoas mais velhas da família, que eram muito respeitadas, contavam aos seus familiares, à noite, ao redor do fogo de lenha. Ali se oportunizavam os sentimentos, as viagens no tempo e o aprendizado. Portanto, Coelho, (2000, p. 118) acrescenta que “durante os

séculos XVIII e XIX, paralelamente à divulgação das coletâneas de Perrault, La Fontaine, Grimm e outras bem populares, surgem livros cultos que, originalmente, destinados a adultos, acabam por se transformar em leitura para crianças e jovens”. No entanto, com o tempo foram percebendo que se precisava de uma literatura específica para as crianças para dar conta das expectativas das sociedades da época e dos anseios das crianças também, pois ao dar possibilidades de conhecimento a essas crianças, os adultos também aprendiam.

Com o crescimento da ciência e a tecnologia, os contos de fada e narrativas maravilhosas passam a ser vistos como histórias para crianças, há um novo maravilhoso a atrair os homens: aquele que eles descobrem não só no próprio real, mas também em si mesmos, ou melhor, no poder da inteligência humana (COELHO, 2000, p. 119).

Como se evidencia, as histórias já acompanham a humanidade há muitos anos, mas não tinham essa definição de literatura infantil, eram conhecidas apenas como causos, mas sabiam das emoções que despertavam nas pessoas, principalmente nas crianças, que passavam horas ouvindo histórias e causos. Assim, tinha-se espaço para deixar fluir a imaginação e a inteligência dos homens, pois o crescimento da tecnologia e a ciência fizeram despertar para um novo maravilhoso na sociedade daquela época, que por sua vez dava ênfase ao poder da inteligência humana. Nesse sentido, tem-se que

[...] a primeira instituição é a familiar, que se estabiliza a criança passa a ter um novo papel na sociedade de que ela é destinatária. A segunda instituição convocada é a escola a colaborar na solidificação política e ideológica da burguesia. Essa obrigatoriedade se justifica com a lógica digna de nota: postulado a fragilidade e o despreparo dos pequenos, urgia equipá-los para o enfrentamento maduro do mundo. (ZILBERMAN; LAJOLO, 2007, p. 16).

A família, portanto, é a base para a criança crescer e se desenvolver com os cuidados necessários para cada faixa etária, mas com o tempo notou-se que só ela não era suficiente para dar conta das demandas que a criança necessitava, pois faltava alguma coisa. Então, a escola vem se unir à família atender as demandas que as crianças apresentam para se desenvolver, visto que essa parceria é de suma importância para ambas, pois elas se complementam para ampliar e reforçar o atendimento as crianças. Para Zilberman e Lajolo (2007, p. 16) “a família, a escola se qualifica como espaço de mediação entre a criança e a sociedade, o que mostra a complementaridade entre essas instituições e a neutralização do conflito possível entre elas”. Sendo que a escola e a família precisam ser parceiras e não competir entre elas, pois isso não agrega em nada, ter um único objetivo, que é criança, é o que realmente importa para o seu desenvolvimento integral dentro da instituição ou no âmbito da família.

O século XIX inicia-se pela repetição dos caminhos bem-sucedidos: os irmãos Grimm, em 1912, editam a coleção de contos de fada que, dado o êxito obtido, converte-se, de certo modo, em sinônimo de literatura para crianças. E ainda coloca que os autores todos da segunda metade do século XIX, são eles que confirmam a literatura infantil como parcela significativa da produção literária da sociedade burguesa e capitalista. Dão-lhe consistência e um perfil definido, garantindo sua continuidade e atração. Por isso, quando se começa a editar livros para a infância no Brasil, a literatura para crianças, na Europa, apresenta-se como um acervo sólido que se multiplica pela reprodução de características comuns (ZILBERMAN; LAJOLO, 2007, p. 19).

A literatura infantil brasileira só veio a surgir muito tempos depois. Zilberman e Lajolo (2007, p. 21) citam que “quase no século XX, muito embora ao longo do Século XIX reponte, registrada aqui e ali, a notícia do aparecimento de uma ou outra obra destinada a crianças. A implantação da imprensa Régia, inicia oficialmente em 1808 a atividade editorial no Brasil”. Somente nessa época é que começa, então, a literatura no Brasil, crescendo e se expandindo por todo território aos poucos, mas suas publicações não eram suficientes para servir como uma produção literária assídua para as crianças.

2.2 VESTÍGIOS DA LITERATURA NO BRASIL

Seguindo com o histórico da literatura infantil, mais especificamente no Brasil, Zilberman e Lajolo (2007, p. 22) continuam pontuando os acontecimentos ao discorrer que a história da literatura para a infância “só começou tardiamente nos arredores da proclamação da república quando o país passava por transformações. A mudança da forma de governo, a república chegando, trazendo junto a imagem do Brasil um país em modernização, trazendo um governo militar”. Mais tarde, os mesmos autores ressaltam que:

Em 1905 surgiu a revista infantil o Tico-Tico. Nos séculos XIX e XX que se abre espaço, nas letras brasileiras, para um tipo de produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil. Na segunda metade do século XIX, a leitura de textos e autores brasileiros já constituía um hábito até certo ponto arraigado entre os privilegiados assinantes de jornais, onde os escritores mais famosos colaboravam com crônicas e poemas, folhetins de romance e crítica literária. Figuras como Machado de Assis e Olavo Bilac consagrados nas rodas mundanas e intelectuais, faziam da vida literária um ponto de referência para a vida cultural daqueles anos (ZILBERMAN; LAJOLO, 2007, p. 22).

Com o passar do tempo, a vida cultural vai crescendo no Brasil, abrindo espaços para a produção literária para crianças, sendo que quem se evidencia são Olavo Bilac e Machado de Assis, referências na cultura do Brasil. Ler livros de autores brasileiros se tornou um hábito

entre os privilegiados assinantes de jornais e da crítica literária, assim o Brasil vai construindo a sua vida e suas histórias, abrindo espaços especialmente para a literatura infantil. Zilberman e Lajolo (2007) afirmam que:

O resultado é um mosaico: o virtuosismo poético de Olavo Bilac, as vaguidades não menos rebuscadas dos simbolistas, a denúncia urgente e contorcida de Euclides da Cunha ou Raul Pompéia, o regionalismo de Monteiro Lobato, entre 1980 e 1920, configuram a produção literária brasileira em suas várias vertentes (ZILBERMAN; LAJOLO, 2007, p. 25).

Além desses, há outros autores e obras nessa época que ajudaram com a nossa história. Quem ganhava com isso eram as crianças, com mais acervos e diversidades de obras dedicadas exclusivamente para as crianças aproveitarem. Zilberman e Lajolo (2007, p. 27) citam algumas obras e autores como:

Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel são os que encarregam, respectivamente, da tradução e adaptação de obras estrangeira para crianças. Graças a eles, circulam, no Brasil, Contos seletos das mil e uma noites (1882), Robinson Crusoe (1885), Viagens de Gulliver (1888). As aventuras do celeberrimo Barão de Munchhausen (1891) Contos para filhos e netos (1894) e D. de la Mancha (1901), todos convertidos para a língua portuguesa por Jansen. Enquanto isso, os clássicos de Grimm, Perrault e Andersen são divulgados nos contos da Carochinha (1894), nas Histórias da avozinha (1896) e nas Histórias da baratinha (1896), assinadas por Figueiredo Pimentel e editadas pela Livraria Quaresma.

Essas obras foram de extrema importância, pois foram traduzidas e editadas no Brasil, o que deixou os brasileiros confiantes para produzir as suas próprias histórias com mais entusiasmo, pois sabiam que estavam agradando o seu público-alvo, constituído por crianças, principalmente, mas os adultos também apreciavam um bom livro. Sendo assim, ainda de acordo com Zilberman e Lajolo (2007, p. 29):

[...] em 1984, com seus Contos da Carochinha, o famoso Figueiredo Pimentel, cronista do jornal Gazeta de Notícias, inaugura a coleção Biblioteca Infantil Quaresma que, ao longo dos vários títulos, vai fazendo circular, entre a infância brasileira, as velhas histórias de Perrault Grimm e Andersen. E sob a direção do educador Arnaldo de Oliveira Barreto, publica como primeiro volume de sua coleção O patinho feio, de Andersen.

Figueiredo Pimentel foi, portanto, um dos grandes responsáveis pelo aparecimento e crescimento da literatura infantil no Brasil, fazendo circular no país os grandes sucessos da literatura do mundo todo. A esse respeito, tem-se que:

Em 1920, Monteiro Lobato publica Amenina do nariz arrebicado (segundo livro de leitura para o uso das escolas primárias). Foi Monteiro Lobato que, entre nós abriu

caminho começaram a processar no âmbito da literatura adulta atingissem também a literatura infantil (COELHO, 2000, p. 138).

A literatura infantil começa a despontar no Brasil a partir da década de 1920, dando a oportunidade de crescer o seu acervo, com mais autores se envolvendo. Para Zilberman e Lajolo (2007, p. 44), aqui começa “um novo limite cronológico, entre 1920 a 1945 torna-se limite onde a produção literária para crianças começa a crescer, aumentando o número de obras, e também o interesse das editoras pois o mercado de livros infantil está aumentando”. Ao final de 25 anos, a literatura para crianças oferecia vários autores e a produção foi crescendo quando o modernismo encerrou seu ciclo. Nesse seguimento, Zilberman e Lajolo (2007, p. 46-47) falam que:

O primeiro, por ordem cronológica, foi a realização da Semana da Arte Moderna, em São Paulo, durante o mês de fevereiro. O segundo fato notável sucedeu em outros centros urbano do país: o motim do Forte Copacabana, reunindo os militares, a maioria constituída de jovens tenentes, revoltados com o rumo arcaizante e conservador da política brasileira. O terceiro movimento renovador ocorre no campo da educação. As mudanças nesse setor serão propostas pelos pedagogos que, influenciados pelo pensamento norte-americano, em particular por John Dewey, fundam a escola nova.

Com vários fatos importantes ocorrendo no país, o que mais chama atenção é o campo da educação, em que surge a nova escola com o intuito de transformação do ensino, algo proposto pelos pedagogos sob a influência de pensadores norte-americanos. Acerca disso, evidencia-se que:

[...] é através do ministro Campos e Capanema, impôs uma nova estrutura de ensino: tomou a educação primária obrigatório, deu lugar de destaque ao ensino técnico e instituiu o ensino superior: em 1934 por iniciativa estadual, é fundada a Universidade de São Paulo e, 1937 a Universidade do Brasil, na capital da República. (ZILBERMAN; LAJOLO, 2007, p. 8).

A partir disso a educação começa a ter apoio do estado, pois percebe a necessidade e a importância de uma educação formal que visava conhecimento técnico e especializado, estabilizando o ensino na sociedade brasileira. Além disso, os intelectuais se mostravam interessados na sociedade moderna algo nítido, nos primeiros anos da república, pois teriam mão de obra qualificada para abastecer a indústria. Zilberman e Lajolo (2007, p. 49) citam que:

[...] o interesse dos intelectuais na modernização da sociedade é reconhecível já nos primeiros anos da República. Para eles, saúde e educação apresentavam-se como metas importantes a serem alcançados, a fim de remover os resíduos do atraso herdado das fases anteriores da história.

As histórias foram se consolidando e se adaptando. Frente a isso, o mundo rural se mostrava muito importante para as narrativas, pois Zilberman e Lajolo (2007, p. 59) acrescentam que o “aproveitamento, desde o início, de narrativas de origem folclórica ou contos de fadas de proveniência camponesa como matéria-prima para a (re) criação literária”. Nesse sentido, com tempo, o que vai acontecendo é que a vida rural vai dando espaço para a vida urbana, sendo que a movimentação é grande e vai exigindo ainda mais dos autores, um outro formato para as narrativas que seja atrativa para chamar atenção do seu público alvo composto pelas crianças. Segundo Zilberman e Lajolo (2007, p. 63), “[...] o elogio da rural não impede a constatação de sua falência paulatina, de um lado porque o espaço onde ela transcorre assume, de modo crescente, um significado abstrato; de outro, porque a presença da vida urbana vai deixar marcas profundas”.

Com isso, as mudanças têm realmente se mostrado promissoras na vida urbana e seu ponto mais acentuado é uma oposição. A esse respeito, Zilberman e Lajolo (2007, p. 65) afirmam que “seu traço mais marcante aponta para uma oposição entre o real e a fantasia, corporificada a última pelo imaginário infantil, povoado pelos desejos insatisfeitos [...] da atividade ficcional”.

A literatura infantil possui também um certo entrosamento com a escola, local onde ela é parte importante para as crianças. Mesmo assim, “a literatura não esgota sua caracterização”. Além disso, a “ficção para a infância engloba um elenco abrangente de temas que respondem a exigências da sociedade, ultrapassando o setor exclusivamente escolar” (ZILBERMAN; LAJOLO, 2007, p. 73). A literatura infantil colabora no sentido de resolver várias temáticas e questões que a sociedade impõem, elencando estratégias para a solucioná-las ou melhorá-las.

Também nesse contexto, a escola torna-se obrigatória para as crianças daquela época. Zilberman e Lajolo (2007, p. 81) apontam que a “partir daí surge o projeto pedagógico e nessa década de 30 e 40 quando a frequência à escola primária se torna obrigatória, o Estado investe na educação e o regime, autoritário e centralizador, explora o veio patriótico e nacionalista”. Sendo obrigatório o ensino as crianças passaram a frequentar a escola diariamente, mas com regras rígidas a serem seguidas pela instituição de ensino.

Com a modernidade da literatura e da sociedade, surge um reconhecimento dessa literatura infantil fazendo parte de um grupo de prestígio para os brasileiros.

Frutos de um esforço generalizados de modernização da sociedade e da literatura, como o qual se comprometem através da arte e da atividade profissional (em especial Lobato, também editor e homens de negócio), a atualidades desses escritores decorre

do fato que suas obras se presentificam ao leitor todas as vezes em que esse a procura, como resultado do processo narrativo escolhido. Ressaltam, mais que os outros, as peculiaridades da época e retratam a maturidade da literatura infantil segundo a ambição que está, um dia, formulou para si mesma – a de fazer parte do reduto mais seletivo e prestigiado da arte literária (ZILBERMAN; LAJOLO 2007, p. 81).

Sequencialmente a isso, nas décadas de 1940 e 1960 a especialização e a profissionalização por parte das editoras e escritores são marcos importantes para o período e retratam a maturidade da literatura infantil poder fazer parte de um grupo seletivo da arte literária. Monteiro Lobato está entre os profissionais que presenteia o leitor todas as vezes que o procura. Segundo Zilberman e Lajolo (2007, p. 83), “ele baliza, portanto, a etapa subsequente do processo de industrialização que acompanha, em paralelo, a história dos livros para a infância no Brasil”. Além disso, a indústria que foi se desenvolvendo no decorrer dos anos, influenciou as histórias para crianças, sendo que

[...] em 1945 o mundo saía de uma guerra e o Brasil de uma ditadura sua até então breve história republicana, também em 1950 cujos interesses eram de ordem salarial. Vargas foi eleito e mais tarde em 1954 suicidou-se, e com o novo presidente 1955 Juscelino Kubitschek de Oliveira, assegura é claro pelo exército, em 1960 Jânio Quadros assume a presidência da república (ZILBERMAN; LAJOLO, 2007, p. 86).

Ainda assim, com tantos acontecimentos importantes no Brasil e no mundo que afetam a sociedade, a literatura infantil encontra caminhos para seguir, com autores dispostos a escrever para as crianças para estimular desde de muito cedo o pequeno leitor. Nesse sentido, muitos autores se destacaram como:

[...] na década de 40, estreiam em livro dois dos mais prestigiados ficcionistas da moderna literatura brasileira: Clarice Lispector, com *Perto do Coração Selvagem*, de 1944, e João Guimarães Rosa que, em 1946, com *Sagarana*, inicia o processo de renovação da prosa regionalista. Década de 40, estreiam em livro dois dos mais prestigiados ficcionistas da moderna literatura brasileira: Clarice Lispector, com *Perto do Coração Selvagem*, de 1944, e João Guimarães Rosa (ZILBERMAN; LAJOLO, 2007, p. 88).

Com Vargas no poder, em 1950, houve um interesse intermediário que vinha a fortalecer a imagem da sociedade brasileira e, com um perfil urbano, se relacionavam com grupos e empresas sustentados pelo estado. Em 1955, Juscelino Kubitschek de Oliveira foi eleito presidente com a proteção de exército. Houve também a mudança da capital federal do Rio de Janeiro para Brasília. Já em 1960, quem assume a presidência é Jânio Quadros. Nessa época, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação continua no parlamento. Acerca disso, houve muitas polêmicas:

A Lei das Diretrizes e Bases se prolongarem no parlamento, por quase quinze anos, amplia-se a rede de ensino público e particular, necessário, especialmente o primeiro, à escolarização em massa dos grupos que migravam do campo para a cidade e constituíam os contingentes de trabalhadores imprescindíveis às empresas em expansão (ZILBERMANN; LAJOLO, 2007, p. 87).

Do mesmo modo, estavam preocupados também em escolarizar o grande grupo que vinha do campo para a cidade, composto por trabalhadores indispensáveis para a produção nas empresas. O Brasil estava dando ênfase a grandes planos para o projeto industrial a fim de continuar com a modernização, mas a literatura estava com outras perspectivas. Dentre elas, para Zilbermann e Lajolo (2007, p. 93), estava “localizar parte considerável dos heróis das histórias em sítios e fazendas, torna-se porta-voz de uma política econômica que considera a agricultura a viga mestra da sustentação financeira do país, e o homem do campo, seu principal agente”. Os escritores como Monteiro Lobato e Viriato Correia buscavam, no espaço do campo, inspirações para fortalecer a literatura infantil brasileira na sociedade em transformação econômica. A literatura brasileira contemporânea vem dar as mãos à tradição lobatiana por outros meios. Sendo assim, Zilbermann e Lajolo (2007, p. 122) nos mostram que, nos tempos de Lobato, a

[...] literatura infantil é pioneira na inserção do texto literário em instâncias que modernizam sua forma de produção e circulação. Hoje ao responder adequadamente ao desafio de modernização da produção cultural, a literatura infantil brasileira assume, um dos traços mais fortes da herança lobatiana. A tendência contestadora se manifesta com clareza na ficção moderna, que envereda pela temática urbana, focalizando o Brasil atual, seus impasses e suas crises.

Com a modernização da produção cultural, a literatura infantil se fortalece. Nesse ponto, a ficção moderna vai para o lado da urbanização, dando ênfase aos impasses e dificuldades do Brasil, mostrando, assim, que a sociedade contemporânea está com problemas. Porém, Coelho (1991, p. 225) afirma que “a Monteiro Lobato coube fortuna de ser, na área da literatura infantil e juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje”.

A partir da década de 70 e 80, para Zilbermann e Lajolo (2007), percebe-se o avanço dos contos policiais, da ficção científica e de poemas infantis com mais ludicidade, além de acontecer a reedição dos contos folclóricos e a restauração da cultura nordestina. Nesse período, também acontece a compatibilidade no contexto brasileiro entre a literatura não infantil e a literatura infantil.

Começam, assim, novos tempos para os consagrados autores brasileiros. A literatura infantil também foi favorecida, já que a indústria de livros se solidificou e a escola, cujo

resultado mais imediato é o acesso à leitura, contribuiu conseqüentemente para as vendas de livros.

2.3 LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil é algo difícil de se conceituar com exatidão, mas Coelho (2000, p. 27) afirma que:

É antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização...literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão.

A literatura, em especial a infantil, possui como maior incumbência, de acordo com Coelho (2000, p. 15), “a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola”. Além disso,

A literatura nos coloca em contato com aqueles que vieram antes de nós. Ela nos permite criar laços com os que estão ao nosso redor. É nutrição, socialização e, sobretudo, humanização. Quando bem trabalhada no espaço escolar, revela-se um verdadeiro tesouro na preparação de nossas crianças para a vida (BRASIL, 2021).

Sob esse viés, o desenvolvimento das crianças pequenas de zero a três anos, ou outra faixa etária no ambiente escolar, pode ser melhor encaminhado a partir da literatura infantil, pois ela enriquece as práticas pedagógicas dos professores de educação infantil, possibilitando construir o seu conhecimento e inúmeras outras oportunidades de interação, experiência e brincadeiras, nas quais a criança possa se desenvolver de forma integral e lúdica.

A literatura é arte e Coelho (2000, p. 27) aponta também tratar-se de “fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização”.

A educação é o que transforma o homem, pois através dela evoluímos e nos tornamos pessoas melhores, capazes de transformar o cotidiano. Assim, a literatura infantil ajuda a dar a leveza para transformar as dificuldades em oportunidades para se desenvolver enquanto cidadão. Sendo assim, Kant (1999, p. 15) ressalta que, “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Portanto a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos”.

Desse modo, segundo Mallmann (2011, p. 14) “[...] literatura infantil é um recurso fundamental e significativo, para a formação do sujeito, de um leitor crítico e ainda pode desenvolver os valores morais”. Já Costa (2013, p. 21), expõe que para que a literatura cumpra “seu papel o imaginário do leitor, é fundamental a mediação do professor na condução dos trabalhos em sala de aula e no exemplo que ele dá a seus alunos, lendo e demonstrando, sempre que possível, a utilidade do livro e o prazer que a leitura traz para o intelecto e a sensibilidade”.

Também nesse sentido o PNBE (2014, p. 13),

Acrescenta que as leituras mediadas que ocorrem na educação infantil, vale apostar numa relação mais cúmplice e aproximada, em que o mediador também escute as manifestações- palavras ou gestos –das crianças, uma vez que na escuta compreensiva e nada passiva que eles realizam pode-se conduzir melhor a leitura e a mediação.

Evidencia-se, portanto, que a literatura nos auxilia em toda a nossa vida, pois exerce uma função primordial de despertar para o cotidiano da vida das pessoas que, por muitas vezes, fica sem brilho, sem expectativas e sem sonhos. Sendo assim, Coelho (2000, p. 29) acrescenta que:

Considerando como uma grande auxiliadora durante o processo de alfabetização, a literatura infantil auxilia e facilita o aprendizado, e também desenvolve a imaginação, a criatividade e o prazer por ler principalmente na educação infantil. Isso significa incluir a criança em um mundo de aprendizado lúdico e com prazer, onde há um maior estímulo ao aprender a ler e escrever, ela permite que a criança vivencie situações, que no cotidiano não é possível. Desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem [...]. No encontro com a literatura (ou com a arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade.

A literatura infantil ajuda a enriquecer e auxilia no processo de desenvolvimento das crianças de zero a três anos e em qualquer período de sua formação, pois traz alegria, divertimento e criatividade, bem como promove o conhecimento de si e do mundo. Se isso ocorrer de forma leve e desde de muito cedo, as possibilidades de nascer um leitor é enorme.

A criança precisa se habituar com a variedade de textos e estilos desde o começo da vida na escola. Isso acontece porque, nessa fase da escola, a criança se encontra em processo de aprendizado e de desenvolvimento de suas capacidades. Mesmo que não tenha domínio da língua, ela necessita dessa relação com a literatura para, no futuro, serem leitores críticos. Esse é o instante de incentivar a habilidade de compreender e de pensar da criança (MALLMANN, 2011).

É nessa fase que o desenvolvimento da criança ocorre com mais facilidade, pois está disponível a imaginação e o desejo de descobrir e conhecer o mundo. Nesse contexto, a literatura infantil tem a capacidade de trazer um emaranhado de emoções, sentimentos, sentidos e significados, a partir de sua interação com o meio em que a criança vive, por meio de livros adequados para cada faixa etária das crianças da educação infantil.

Nesse instante, inicia o encantamento da criança pela leitura, porque estão num período de mesclar fantasia e realidade e, nesse sentido, a literatura infantil propicia o desenvolvimento da imaginação, pensamentos e valores morais de maneira prazerosa. A literatura infantil transmite valores como respeito ao próximo, a solidariedade, o respeito à natureza e a autonomia, tendo uma contribuição importante para a criação de cidadãos mais solidários (MALLMANN, 2011). Também são notáveis as possibilidades que se tem de aprender com a literatura infantil, pois as crianças só têm a saborear esses momentos, que com certeza trazem prazer entre outros sentimentos.

Da mesma maneira, é por meio das histórias que as crianças bem pequenas têm a possibilidade de interação com a literatura infantil, o que desperta o interesse de querer ouvir sempre mais. Sendo assim,

Para ouvir uma boa história não precisa estar alfabetizado, porém até adultos gostam de ouvi-las. Ao ouvir histórias permite-se aguçar várias outras vertentes do conhecimento, “ouvir histórias é viver um momento de gostosuras de prazer, de divertimento dos melhores [...] é encantamento, maravilhamento, sedução [...]”. (ABRAMOVICH, 1997, p. 24).

Na educação infantil, as crianças pequenas têm mais oportunidades de entrar em contato com as histórias, pois é o momento no qual o faz de contas é uma realidade que está presente no cotidiano dela, facilitando a aproximação com as histórias. Isso se deve ao fato de que, nas famílias, muitas vezes, não são priorizados esses momentos e por meio das histórias que se fortalecem os vínculos afetivos entre os componentes da família. Na escola, muitas vezes, não é dada a devida importância para esses momentos que são ricos de possibilidades para fortalecer a interação e o desenvolvimento integral da criança pequena. De tal forma, a autora coloca que:

A história para as crianças da educação infantil é poder descobrir, sentir, sorrir, imaginar, resolver várias questões e respostas para as perguntas. Sendo assim as histórias fazem despertar os sentidos e sentimentos, ou seja, ouvir, sentir é enxergar com os olhos do imaginário. As histórias nos possibilitam viajar por vários lugares, tendo a opção de ver e agir por outro ângulo e em outros tempos (ABRAMOVICH, 1997, p. 24).

A literatura nos abre um leque de possibilidades, oportunizando viver e realizar-se como ser capaz de construir e desconstruir a realidade na qual vivemos, pois estamos sempre buscando melhorar enquanto seres humanos que somos. Assim,

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem espaço de nossa experiência (COSSON, 2018, p. 17).

Diante disso, a partir do contexto em que estamos inseridos, podemos nos expressar livremente e a literatura infantil dá suporte para sermos outros, vivenciar experiências sem deixar de ser nós mesmos, fornece argumentos e oportunidades para enfrentar a vida diária com mais discernimento e uma certa leveza. A esse respeito, Cosson (2018, p. 17) ainda pontua que “é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humana que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas”.

Com tanta importância que a literatura tem na vida das pessoas, ainda assim tem que garantir seu lugar na escola, pois nos dias atuais outras formas estão se apresentando como as tecnologias rápidas, fáceis e mais atrativas, as quais vêm conquistando não só as crianças, mas também os adultos.

Nesse contexto, para Cosson (2018), a multiplicidade dos textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais, entre tantas outras características da sociedade contemporânea, são alguns dos argumentos que levam a recusa de um lugar à literatura na escola atual. O uso da literatura como matéria educativa tem longa história, que antecede a existência formal da escola.

Então, na escola, a figura do professor tem procurado mediar a literatura infantil, pois ela vai possibilitar muitas oportunidades de desenvolvimento por meio das práticas pedagógicas dos professores e atividades. Nesse sentido, Coelho (2000, p. 18) aponta que

A literatura infantil nas práticas pedagógicas é de suma importância, pois pode potencializar as mesmas, podendo estimular, desenvolver a imaginação, criatividade, e fomentar o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, a literatura infantil é uma grande aliada nas práticas do professor em sala de aula, podendo dar um novo vigor no seu cotidiano escolar.

Por essas razões, o professor necessita se aprimorar e buscar conhecimentos, mas não precisa abandonar o que já está dando certo, ou seja, é preciso procurar estar atento às mudanças que o mundo globalizado traz e nos transforma. Também é necessário aproveitar esses

conhecimentos e experiências adquiridas ao longo do tempo, às inovações estabelecidas, dando, assim, a oportunidade da literatura infantil se incorporar a essas transformações, revigorando as práticas dos professores e potencializando-as.

Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos. Em suma, se quisermos formar leitores capazes de experiência toda a força humanizada da literatura, não basta apenas ler. Por isso, o ato de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário. (COSSON, 2018, p. 29).

Assim, percebe-se que a leitura é capaz de promover a união entre as crianças e as pessoas de uma forma geral, tornando-as mais solidárias e mais participativas nos processos educativos, pois, em especial na educação infantil, a afetividade é de extrema importância para fortalecer os vínculos.

Ser afetivo é dar sabor às aulas, convidar a criança ao crescimento. Dessa forma, percebe-se que quanto mais o professor saber a respeito da literatura infantil, sua linguagem simbólica e cultural, mais haverá à sua disposição o conhecimento. As histórias desfilam à sua frente e pela sua criatividade as transforma em momentos ricos em ludicidade, mas somente quando permitir manifestar a sua afetividade, de fato irá ao encontro do seu aluno, que ao ser compreendido, sente-se aceito, torna-se receptivo às narrativas, ao faz de conta, e assim aprenderá não apenas o conhecimento “científico” e “formal”, mas também a própria vida e o mundo no qual vive (AMARAL, 2018, p. 10).

A partir disso, é possível fazer com que a leitura vá muito além de um ato mecânico, sendo capaz de tornar o ser humano participativo na sua própria história, visto que, junto com a contemporaneidade, muitas coisas acabam se perdendo para dar lugar a outras. Assim, a literatura acabou perdendo espaço para outros estímulos, mais fáceis, rápidos e mais acessíveis.

No decorrer do tempo, foi se perdendo o interesse pela literatura e agora se tornou ainda mais difícil, pois o imediatismo, os estímulos digitais e as ações de parar e ler um livro parecem distantes de várias realidades. Por isso, a intimidade com o livro pode ser estimulada desde muito cedo, primeiramente pela família e complementada pela escola. Afinal, as escolas já não têm tempo hábil também, não conseguem alcançar e competir com todas essas transformações precisando se reinventar para dar conta de pelo menos resgatar um pouco da literatura nos currículos e na vida. Cechinel (2020, p. 73) também fala sobre essas mudanças:

[...] nos dias atuais, tem vida assegurada somente aquilo que excita percepção continuamente; deixar de excitara percepção significa, nesse esquema, perder pontos na bolsa de valores dos olhares apenas parcialmente atentos, e é por isso que só o espetacular pode sobreviver. Com efeito, a própria existência ou não dos sujeitos é

gerida pelo paradigma da exposição: ser alguém significa, antes de mais nada, ser visto, ou melhor, produzir estímulos.

De tal modo, a escola precisou encontrar outras formas de prender a atenção dos seus alunos, passando a utilizar instrumentos tecnológicos capazes de tornar as aulas mais atrativas, pois com todos os estímulos encontrados fora da escola, é normal que somente livros, quadro e professor não consigam manter os alunos atentos por muito tempo, pois tudo está conspirando para produzir ainda mais estímulos e exposição. Por isso,

A escola só pode sobreviver pela via da espetacularização de si, cedendo os espaços negativos que ainda a constituem aos mesmos dispositivos de excitação que dialogam diretamente com as doenças neuronais típicas desse paradigma positivo. Celulares, tablets, datashows e outros recursos imagéticos preenchem os espaços vazios da sala de aula a fim de que a vida escolar entre quatro paredes se torne suportável ou pelo menos parecida com o que se passa fora delas (CECHINEL, 2020, p. 74).

É uma competição desleal entre o espaço da sala de aula e fora dela, pois o que é mais fácil e atrativo é mais procurado, sendo que a escola, nesse sentido, necessita buscar novas formas de trazer os alunos. Para tanto, deve-se usar das mesmas tecnologias, aproveitando as possibilidades que elas nos oferecem para continuar a desenvolver o seu trabalho com qualidade, com vistas a preencher esses espaços vazios. Dessa maneira, o ambiente escolar se torne agradável, pois estimula o desenvolvimento da criança, visto que a maior parte do tempo passa no ambiente escolar, como é o caso da educação infantil. Para Cechinel (2020, p. 76),

[...] efetivar a presença da literatura na escola significa, então, antes de qualquer outra coisa, empreender uma violência contra o fluxo contínuo das coisas, ou melhor, mudar a nossa relação com o tempo, estabelecer uma atenção aos objetos capaz de desacelerar a passagem homogeneizante de conteúdos e imagens que, na temporalidade a que estão submetidos, têm sua atuação neutralizada e se veem reduzidos a uma caricatura de si mesmos.

Portanto, a literatura precisa de um lugar nas instituições e nas práticas pedagógicas de maneira que atraia a atenção dos alunos, para não correr o risco de desaparecer. Segundo Cechinel (2020, p. 82), “o lugar da literatura nas instituições de ensino encontra-se ameaçado, principalmente porque a literatura resiste à ideia de uso e produção que hoje controla o valor atribuído aos conteúdos escolares”. Isso ocorre pois nas escolas, muitas vezes, faltam estímulos atrativos e tempo para que a literatura exerça sua função de contribuir com a formação humana. Sendo assim, a literatura pode ter as tecnologias como grande aliada com acessos mais rápidos, podendo tirar proveito dela para garantir o seu lugar nas instituições, usando as mesmas em favor do desenvolvimento ético e crítico.

[...] a literatura, por um lado, pode fundar uma temporalidade crítica para esse mundo, permitindo uma outra forma de relação com os objetos; por outro lado, destituída da lentidão que lhe é particular, a literatura desfaz-se de imediato, cedendo espaço aos dispositivos que convertem todas as coisas em mercadorias (CECHINEL, 2020, p. 76).

Entretanto, o que ocupa o tempo da sociedade é o desenfreado consumismo e a rapidez, sem tempo para refletir, num sistema que empurra para essa realidade que nos consome dia após dia. A literatura infantil também requer uma reflexão dos fatos ou das histórias:

O desdobramento final desse quadro não nos é estranho: lado a lado com a conquista absoluta de todos os âmbitos da existência humana por um capitalismo desenfreado e autônomo, incapaz de cumprir as promessas que não deixa de diariamente renovar, caminham a desigualdade cada vez mais escandalosa, a devastação ambiental, as guerras, as inúmeras doenças e violências neuronais, a obediência acrítica e generalizada, a indiferença, a conversão do indivíduo em empresa e tantas outras conhecidas formas de precarização da vida (CECHINEL, 2020, p. 89).

A escola não está preparada para essa demanda, sendo assim, o que mais importa que é o conhecimento torna-se obsoleto perante a comunidade, salientando ainda mais as desigualdades sociais. De um lado, tem-se a literatura que nos humaniza perdendo o seu espaço e o indivíduo virando números e empresas. Esse contexto se agrava ainda mais com a rapidez com que as coisas e informações chegam à vida das pessoas, fazendo com que a literatura fique cada vez mais distante do cotidiano pessoal, visto que

Aquilo que conhecemos como modernidade tardia ou pós-modernidade, por outro lado, é caracterizado exatamente pela imagem da dispersão, do consumo rápido, do descarte e do fluxo, de tal forma que o conhecimento de fôlego a ser incentivado e praticado na escola se vê cada vez mais inviabilizado por uma nova dinâmica leitora, repleta de estímulos em profunda sintonia com a “sociedade excitada” do tempo presente (CECHINEL, 2020, p. 84).

Junto com a modernidade veio também o desassossego, sendo que parar já não é mais possível, pois os estímulos continuam criando um ciclo vicioso ocupando o tempo e a mente. Além disso, o diálogo é artigo de luxo, pois pessoas que moram na mesma casa se tornam quase estranhos.

Para Eliot (*apud* CECHINEL, 2000, p. 160), “[...] a contemporaneidade do passado e do presente na literatura resulta da capacidade tanto de produzir sentidos quanto de se desviar dos sentidos que estabilizam a circulação das obras, o que converte o universo das obras em um espaço a ser permanentemente reconquistado”.

Assim como na literatura, a contemporaneidade traz consequências para infância, pois, com o capitalismo e o consumo acelerado, quanto mais cedo conseguir adeptos, melhor. Para

Agamben (*apud* CECHINEL, 2000, p. 172) “a representação da infância é socialmente determinada, pois expressa os desejos e as possibilidades vindouras bem como as recusas e a negação de atribuições da sociedade e dos adultos que nela vivem”.

A criança é autêntica e sincera, por isso, a preocupação em influenciar desde cedo, para não dar espaço para fazer diferente e seguir as regras de uma sociedade de consumo, pois para Cechinel (2000, p. 171), “a infância é o descontínuo que rejeita o programa, a singularidade que ameaça a normatividade das regras; a infância é o surgimento do qualquer”. Sendo assim o estado fica inseguro, “é preciso atribuir identidades estáveis e neutralizar a irrupção enigmática da infância”.

É por meio das brincadeiras que a criança expõe o que sente e se relaciona com o mundo imaginário que é somente dela. Essa fase é a melhor, pois é despreziosa e, ainda assim, desperta o interesse do consumo que vê um grande potencial futuro, pois bem influenciada, vai gerar muitos lucros. Em aproximação, Cechinel comenta que,

Há na brincadeira das crianças, nesse sentido, um gesto de libertação dos usos prescritivos, capaz de desierarquizar e redimensionar, por meio da ressignificação, o campo das regras estabelecidas seja pela pedagogia ou pelos fabricantes de brinquedos – o universo dos códigos enrijecidos do mundo adulto (CECHINEL, 2020, p. 167).

Nesse sentido, as crianças são autênticas e não precisam de brinquedos caros, conseguem brincar com qualquer coisa, criar, imaginar o que elas quiserem, até mesmo desmontar e montar, analisando o processo ou até mesmo mudando a finalidade do objeto. A brincadeira é parte primordial do aprendizado de uma criança uma vez que permite sonhar, vivenciar, além de fazer parte da educação formal das escolas. Acerca disso, Cechinel (2020, p. 180) nos explica que “a educação espetacular administra, portanto, uma forma de relação entre, por exemplo, os sonhos dos estudantes e o mundo objetivo que gera e alimenta esses sonhos sem a obrigação ou possibilidade de satisfazê-los”.

Nessa educação espetacular, o mais importante não é a formação humana, mas preparar para consumir cada vez mais, o que gera um ciclo vicioso, fazendo com que a compulsão seja motivo para justificar um consumo desenfreado, sem que seja percebido. A esse respeito, Cechinel (2020, p. 196) acrescenta que “na sociedade do espetáculo, em que a formação humana deixou de ser um horizonte colocado para a educação, toda e qualquer crítica supostamente radical permite tão somente acrescentar mais uma camada de maquiagem cor-de-rosa na face da grande massa de muitos”. Percebe-se que muito se tem falado a respeito disso, que se tem maquiado a educação a fim de fazer parecer que está dando certo, que ela vem cumprindo o seu papel na formação humana, quando na verdade isso não acontece.

2.4 A LITERATURA INFANTIL: LIVRO DE IMAGEM

Sabemos que a literatura infantil vem conquistando o seu espaço, seja na sociedade ou na escola, pois é uma aliada no desenvolvimento integral, principalmente na primeira infância, quando se está em pleno desenvolvimento. Afinal, é nesse período da vida que acontecem o amadurecimento do cérebro, o crescimento físico e o desenvolvimento da capacidade de aprendizado, incluindo a fala e o início das relações sociais e afetivas.

Dessa forma, é preciso estabelecer a combinação da genética com a qualidade das relações no ambiente em que se insere (FREITAS, 2019). Nos primeiros três anos da vida de uma pessoa é que o cérebro está na fase mais ativa, pois ele está se moldando e absorvendo tudo que é novo. Por esse motivo, ler se faz necessário como um grande aliado na aquisição de conhecimento desde muito cedo. Por isso, na educação infantil, destaca-se a importância do livro de imagem como sendo de extrema necessidade para facilitar o desenvolvimento das potencialidades das crianças de 0 a 3 anos e também para outras faixas etárias, nas escolas de educação infantil e também nas famílias.

Ademais, o livro de imagem é muito importante nas práticas dos professores de educação infantil, facilitando as interações e as brincadeiras das crianças pequenas. Segundo Coelho (2000, p. 161), chamam-se livros de imagem aqueles em que as histórias são contadas por meio da linguagem visual, sem que se tenha textos narrativos e com o apoio de pequenas falas escritas. Esses livros são de extrema importância para as crianças bem pequenas, já que possibilitam o começo dos trabalhos para formar uma criança pré-leitora. Para isso, deve-se aproveitar e utilizar livros com várias texturas, com material diversificado, gravuras coloridas e atrativas, visando a fase da criança pequena em que estão aguçados o tato e a visão.

No entanto, vale ressaltar que a história dos livros de imagem ainda é muito recente. Para Splengler (2017), somente no século XVII teve início, de forma muito lenta, a publicação de livros para crianças, mas especificamente na Europa, com as fábulas de La Fontaine e os contos de Charles Perrault. No século XIX, na Dinamarca, ganharam força os contos de Hans Christian Andersen e, na Alemanha, os contos de Jacob William e dos irmãos Grimm. As mudanças sociais, culturais e econômicas ajudaram na ampliação do comércio e divulgação dos textos literário para as crianças com ilustrações, para reforçar esses textos.

Nos séculos XVIII e XIX a escola da Europa trouxe consequências para o Brasil, que passou a ser responsável por divulgar valores morais. Sendo assim, a educação da criança visava prepará-la especificamente para o trabalho e a literatura tinha função formativa, abrigando valores da burguesia. Splengler (2017) continua a relatar que, segundo Rui de Oliveira, a

concretização entre palavra e a imagem nos livros de literatura surgiu a partir de um gênero chamado literovisual. O fato é que poucas pessoas tinham acesso às obras que vinham da Europa em língua original. Porém, como naquela época não havia escritores para a infância, o jeito era traduzir ou adaptar as obras europeias.

Por sua vez, no século XX começava o crescimento da literatura infantil no mundo e no Brasil. Foi aí que surgiu o nome de Monteiro Lobato, com a produção “A menina do Narizinho Arrebitado”.

Já o primeiro livro só de imagens que surgiu no Brasil foi criado pelo escritor e ilustrador catarinense Juarez Machado, com o título “Ida e Volta”, em 1969. A obra foi publicada primeiramente na Holanda, Alemanha, Itália e França, para depois vir para o Brasil, em 1976. Nascia, assim, uma nova forma de literatura que fazia o uso da linguagem não verbal. Com isso, os

[...] cenários compostos por ilustrações, constrói uma narrativa de forma singular trazendo uma nova concepção na forma de ilustrar e narrar história via imagem. A partir de então, a imagem ganha lugar de destaque nas obras, que transformam muitos livros para crianças verdadeiras obras de arte (SPENGLER, 2017, p. 43).

Frente a isso, os livros de imagem vêm dar uma nova forma de ver a literatura infantil contemporânea. Muito mais atrativos aos olhos das crianças, dão asas à imaginação, pois nesse modelo você pode criar a sua própria história. Percebe-se que é ainda uma concepção nova, mas que vai tirar da zona de conforto os ilustradores e escritores.

Um livro de imagem exige muito de seu autor na hora da criação, já que é ele o responsável por criar uma sequência narrativa de imagens que dê indícios para elaboração da história pelo leitor, sem deixar explícitas todas as suas intenções, ou seja, Os vazios deixados na imagem pelo autor são as características que garantem a um livro de imagem pelo autor são as características que garantem a um livro de imagem sua qualidade estética e complexidade (SPENGLER, 2017, p. 41).

Há uma complexidade em criar livros de imagem, pois requer uma atenção da sequência narrativa para que o leitor possa criar a sua história, sem deixar explícita as suas intenções, ou melhor, os vazios deixados pelo autor. Afinal, são características que formam um livro de imagem de qualidade para seus leitores, as crianças pequenas, mas também o público adulto, de modo que possam compreender a essência da história.

Leitura do livro de imagem propicia à criança pequena a possibilidade de desenvolver habilidades de leitura a partir da observação de sequência, previsão, inferências, exploração de diferentes pontos de vista distintos, neutralidade da língua, busca de pistas de leitura nas imagens, questionamentos, classificação, compreensão,

oralidade vocabulário, estrutura narrativa, fluência oral do vocabulário e ainda suscita múltiplas interpretações acerca do mundo (SPENGLER, 2017, p. 49).

A partir de uma observação do livro de imagem, são fornecidas às crianças pequenas várias possibilidades de desenvolvimento cognitivo, oralidade e compreensão do mundo que as cerca. Para Spengler, o contato com livro de imagem significa uma aproximação da cultura escrita, mas isso não quer dizer que se precise estar em processo de alfabetização.

Ademais, os livros de imagem proporcionam condições de reflexão e comunicação que abrem caminhos para diversas realidades, por meio da experiência estética. Sendo assim, é possível alcançar uma concepção de leitura e escrita alicerçada na crença de que o leitor possa compreender o mundo e seus signos, pois é na educação infantil que se inicia a formação de um leitor. A esse respeito, para Coelho (2000), o contato com os livros de imagens possibilita o despertar de várias vertentes do conhecimento:

Estimula o olhar como agente principal na construção do mundo interior da criança, em relação ao mundo exterior que ela está descobrindo, estimula a atenção visual e o desenvolvimento da capacidade de percepção, concretiza relações abstratas, pela força com que toca a sensibilidades da criança, permite que se fixem, de maneira significativa e durável as sensações ou impressões que a leitura deve transmitir. Se elabora com arte ou inteligência, a imagem aprofunda o poder mágico da palavra literária e facilita à criança o convívio familiar com os universos que os livros lhe desvendam. E também estimula e enriquece a imaginação infantil e ativa a potencialidade criadora –natural em todo o ser humano e que, muitas vezes, permanece latente durante toda a existência por falta de estímulo (COELHO, 2000, p. 197-198).

A criança pequena tem todas as condições de apreciar bons livros, seja de imagens ou os verbais e com ilustrações, pois é na primeira infância que começa a se interessar pelas histórias e, conforme os estímulos, se tornar um leitor. Sendo assim, Spengler expõe que,

Ao realizar a leitura de um livro, a criança desde muito pequena convoca seu corpo para o evento pelos cinco sentidos: o olhar, que se direciona para a capa e as imagens das narrativas; o olfato, ao sentir o aroma das páginas impressas; a audição, pelo folhear das páginas ou mesmo pela voz do adulto que conduz a história contada; o tato, ao tocar e sentir a textura do objeto, o papel das páginas; e, por fim, o paladar, pois toda leitura tem um gosto diferente (SPENGLER, 2017, p. 73).

Quando se pega um livro para realizar a leitura para uma criança pequena, você está convocando o seu corpo com todos os sentidos, podendo, assim, analisar todos os aspectos do livro, ouvindo, olhando, cheirando, tocando e sentido o gosto, pois todo bom livro tem gosto de quero mais, pois chama a atenção da criança e instiga a curiosidade que é própria da idade.

O mediador (adulto), então, é aquele que dá à criança elementos que possam aguçar sua curiosidade acerca da cultura, especialmente o interesse pela leitura e pela literatura, e isso é proporcionado pela experiência de contato com o livro e pelo entorno literário potencializador dessas experiências (SPENGLER, 2017, p. 74).

Nesse sentido, o mediador tem a responsabilidade e as competências específicas para contar as histórias para crianças pequenas, com criatividade, de forma que ela entenda. Sendo assim, Vasconcelos comenta a necessidade das crianças pequenas se apropriarem de particularidades das imagens e serem levadas a construir o texto verbal, por isso é de extrema importância um mediador que seja capaz de contemplar os espaços abertos. Para tanto, deve-se considerar que as imagens são cada vez mais frequentes no meio literário infantil e há a necessidade de se aprender a ler essas imagens.

O livro de imagem em sua complexidade poderá ser o alicerce para compreender que a leitura das narrativas visuais pressupõe uma alfabetização do olhar como um modo de compreender os códigos visuais presentes nessas narrativas, muitas vezes bastante sofisticada. A alfabetização visual com vista à sensibilização do olhar permita que se aprende a ler, mas, também, que se aprenda a ver (SPENGLER, 2017, p. 187).

Com isso, percebe-se que também é importante alfabetizar o olhar, aprender a analisar os códigos visuais que são bastante elaborados, além de que, por sua vez, ler e ver são duas condições primordiais para o desenvolvimento da criança pequena da educação infantil. Para Beatriz Gaydeczk (2013, p.9), “tudo isso leva o leitor a se sensibilizar e a se surpreender com a complexidade da leitura da imagem: aquilo que parece simples e óbvio, em um olhar apressado, transforma-se rico em possibilidades, em um olhar mais detalhista e profundo”. Costa (2013, p. 71) também pontua que “a ligação entre ilustração-imagem visual e a descoberta do mundo que ela representa toda vez que o faz de modo diferente, provocando o “olhar de descoberta” do leitor diante da estranheza das novas visualidades”. Esse olhar de descoberta faz-se necessário para as crianças pequenas, pois é a partir daí que elas começam a entender o contexto ao seu redor.

Do mesmo modo, Spengler adverte para o fato da criança possuir habilidades que as vezes passam despercebidas pelo adulto, pois olham com tamanha sensibilidade que interpretam e captam muitos detalhes dos mais complexos. Sendo assim, a criança utiliza seu aparato simbólico para aprender as possibilidades de interpretação, com isso o seu pensamento abstrato se sobressai ao pensamento lógico tão enraizado no adulto.

A diversidade, em todos os sentidos, deve ser apresentada às crianças, porque ainda bem pequenas já trazem consigo um repertório de leitura de elementos visuais, e desde o seu nascimento estão em relação direta a uma leitura de mundo por meio de

experiências e práticas visuais. Essa competência visual dará condições para que elas possam observar e compreender os mais diversos textos visuais que a elas são apresentados (SPENGLER, 2017, p. 188).

A criança traz consigo desde o nascimento uma bagagem de elementos visuais que ajudam a identificar o meio que a cerca, sendo necessário apresentar várias diversidades e que por meio de suas práticas e experiência visuais vai elaborando os seus significados. Com essas habilidades visuais facilita-se a compreensão dos mais variados textos que forem apresentados a ela. Sendo assim, não devemos subestimar a inteligência dos pequenos e apresentar sempre que possível novas formas de estimular para que nasçam mais leitores. Apesar das políticas públicas destinarem poucos recursos para a educação infantil, Spengler nos informa que pela primeira vez a educação infantil foi contemplada como etapa fundamental da educação básica, e passou a receber do governo federal, em 2008, acervos de livros que foram escolhidos e selecionados para as especificidades do leitor da educação infantil.

O contato com a literatura infantil de qualidade repercutira na qualidade da alfabetização futura, mas não é somente essa preocupação que deve mover o professor, mais importante do que visualizar as habilidades futuras que a leitura literária proporcionara à criança, é refletir sobre seu o lugar no espaço da educação infantil, o aqui e o agora, pensando sobre as habilidades imediatas que ela motiva: o pensamento imaginativo, criativo e inventivo. Para tanto, a alfabetização visual dará aos leitores, sejam eles de qualquer idade, não somente a sensibilidade para a leitura dos textos literários visuais, mas, sim do mundo, e isso se dará a partir de experiências próximas aos livros, bem como da mediação de leitura que o leitor for oferecido (SPENGLER, 2017, p. 190).

Contudo, percebe-se que a literatura infantil é de extrema importância para os adultos e as crianças, e a PNBE (2014, p. 59) coloca que, “não são poucos os adultos que se lembram vividamente de ilustrações vistas na infância, ainda que tenham se esquecido do livro em si e das histórias que traziam”. Isso se deve ao fato de que quanto mais cedo entrar em contato com essa literatura, favorecerá uma alfabetização futura de qualidade. Cabe lembrar que não é somente essa a preocupação que deve alavancar o professor, mas também visualizar as habilidades futuras que a leitura produz, ou seja, refletir sobre o lugar no espaço da educação infantil nesse momento, possibilitando a sensibilidade para a leitura de textos e de mundo e isso se dará com experiências próximas aos livros e também com a mediação de um adulto.

Assim, Spengler (2017) adianta que deve ser explorada, ensinada e ampliada a experiência literária em quaisquer circunstâncias. Para Abramovich (2001), o livro de imagem proporciona “de maneira harmônica, bonita, inteligente e cativante [...]” instigando a imaginação da criança que pode criar outro modo de reproduzir a mesma história de um jeito

novo e pessoal a partir das experiências já vividas. E afirma, ainda: “Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias ... escuta-las é o início para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo” (ABRAMOVICH, 2001, p. 16).

Percebe-se, então, que a literatura infantil possui uma grande importância na educação das crianças de zero a três anos, seja ela de imagem, escrita ou falada, o que traz consigo possibilidades de conhecer, ampliar e compreender o mundo no qual se está inserido, dando oportunidade de se desenvolver integralmente. Evidencia-se, também que o livro de imagem é de extrema importância para a infância, visto que o cenário brasileiro contempla vários autores renomados como,

Autores estes que receberam diversos prêmios tanto no Brasil como em outros países. Autores como Eva Furnari, Ângela Lago, Rui de Oliveira, Roger Mello e Nelson Cruz são referência em obras da literatura de imagem infantil. Esses autores, além de receber prêmios em relação ao livro de imagem, receberam diversos outros prêmios como ilustradores (BERNARDI, 2014, p. 34 *apud* FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL, 2011).

Para Bernardi (2014, p.19), o livro de imagem nos proporciona e apresenta “situações humorísticas. Entende que tais livros sejam benéficos às crianças porque permitem desvendar o ficcional fazendo ligação com o mundo real de uma forma atraente e divertida”. Assim, possibilita-se aprimorar os conhecimentos e dentro das práticas pedagógicas dos professores de educação infantil, esse é um mecanismo que vai contribuir para o desenvolvimento integral das crianças de zero a três anos. Com isso, percebe-se que

Livros de imagem são gavetas mágicas, com desenhos dispostos numa sequência narrativa. É um filme para os olhos de leitores de todas as idades. Ao passar uma página, nos surpreendemos com a mudança de cena, com os personagens, com os movimentos, com o deslocamento do nosso olhar. Cada imagem nos remete a sensações diferentes. O que mais nos chama a atenção nesses livros são as surpresas com as experiências sensitivas: o toque, o ritmo, o gosto, o cheiro, o visual, o ruído do passar das folhas... (BLOG QUINDIN, 2017).

Em qualquer idade, a literatura infantil traz inúmeras contribuições e ainda desperta a curiosidade com prazer de forma plena. Nas instituições escolares é de extrema importância para construção de novas oportunidades no processo de desenvolvimento da criança pequena. Sendo assim, hoje se dispõe de variedades e formas de livros diversos como os livros-brinquedo, livros de pano, livros de banho, cartonados, com abas, com recursos sonoros, táteis e visuais. Esses livros, mediados por um adulto, são uma boa pedida, pois podem ser adotados

como objetos de transição, podendo estar presentes em momentos de brincadeiras, bem como são resistentes à fase oral e duráveis ao manuseio.

Bernardi (2014) fala da leitura de imagem, “e quando se fala em leitura de imagem, pode-se referir ao simples fato de observar um objeto, como se olha para o universo ao redor. Isso implica dizer que texto escrito, existe um contexto, o mundo à nossa volta” (BERNARDI, 2014, p. 25). A seguir um dos vários modelos de livro de imagem.

Figura 1 – Livro de imagem



Fonte: PNBE (2014, p. 51).

Nesse sentido, nota-se que o livro de imagem requer mais atenção na hora de contar a história, pois exige do mediador um conhecimento, sendo necessário analisar antes mesmo de utilizar com as crianças para se familiarizar com a história a ser contada, pois com isso se dá possibilidades e desenvoltura para criar várias histórias, com desfechos diferentes, a partir da mesma imagem e do mesmo livro.

Ler ou contar histórias vai muito além do que simplesmente dizer as palavras de um texto escrito ou oral. A narração, seja ela feita de memória ou lida, precisa mostrar que quem narra entende que uma história não é feita apenas de palavras escritas, mas de imagens articuladas numa narrativa capazes de nos transportar para outros mundos. Essas palavras precisam soar, pois o componente sonoro da narração é fundamental – é necessário ter cadência e fluência (BRASIL, 2021).

Sendo assim ler ou contar histórias o mediador precisa ter um conhecimento prévio da história para que consiga estabelecer uma conexão com o ouvinte de forma que a história surta efeito pretendido pelo mediador ou seja que consiga a atenção da criança para a história,

“deixar a história falar pelos nossos sentimentos” (PNBE, 2014, p. 37), pois somente assim ela vai emocionar e proporcionar emoções.

2.5 EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, que contempla as crianças de até 5 anos e tem papel importante no desenvolvimento humano. Sabemos que a Constituição de 1988, as Constituições Estaduais, as Leis Orgânicas dos Municípios, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional asseguram, hoje, o direito de todas as crianças de até 5 anos a creches e pré-escolas (BRASIL, 1988).

No entanto, durante muito tempo as crianças não tinham nenhum desses direitos, pois a educação da criança foi considerada como uma atribuição das famílias e, por um longo período da história da humanidade, não existia nenhuma instituição que compartilhasse a responsabilidade de educar e de cuidar dos pequenos. Sendo assim, Craidy e Kaercher (2001, p. 13), apontam que “[...] isso nos permite dizer que a educação infantil, como nós conhecemos hoje, realizada de forma complementar à família, é um fato muito recente. Nem sempre ocorreu do mesmo modo, tem, portanto, uma história”.

Ao fazer uma visita à história da educação infantil, pode-se entender como iniciou o atendimento às crianças que conviviam somente com adultos e o seu grupo social. Assim, devagar, vamos compreendendo mais a respeito da educação infantil e de como se firmou enquanto instituição, com práticas pedagógicas adequadas a cada faixa etária. Com isso, Craidy e Kaercher (2001, p. 14) justificam:

O surgimento das instituições de educação infantil esteve de certa relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno que pode ser localizado entre os séculos XVI e XVII. A escola era muito precária com que conhecemos hoje, organizou-se porque ocorreu um conjunto de possibilidades. [...] A igreja teve papel importante na alfabetização e, em virtude das disputas religiosas entre católicos e protestantes, os dois lados se esforçam para garantir que seus fiéis tivessem um mínimo de domínio da leitura e da escrita. É preciso lembrar que, com a implantação da sociedade industrial, também passaram a ser feitas novas exigências educativas para dar conta das novas ocupações no mundo do trabalho.

Tudo isso começou no final do século XIX, na Europa, onde ocorreram mudanças sociais, econômicas e culturais, além das inovações tecnológicas, desenvolvidas pela indústria. A partir daí, começaram a prestigiar as instituições como Jardim de Infância, com o objetivo assistencialista e foco na higiene, alimentação e manutenção dos cuidados físico. Assim,

Difundiam-se, entre outras, as instituições de educação infantil, como a sala de asilo e a creche, apresentada como uma solução para os cuidados da infância, em função do trabalho feminino. Mas o foco principal estava nas instituições ligadas aos adultos da classe trabalhadora e nas escolas de aprendizes (KUHLMANN JR., 1998, p. 63).

Com tantas inovações, vieram as mudanças que a revolução industrial trouxe com ela, as necessidades de creches e pré-escolas para que os pais pudessem trabalhar com mais tranquilidade. Nesse sentido, Craidy e Kaercher (2001, p. 14) discorrem que “as creches e pré-escolas surgiram depois das escolas e seu aparecimento tem sido muito associado com trabalho materno fora do lar, a partir da revolução industrial [...]”. Dessa forma, percebe-se que as primeiras instituições de educação infantil surgiram em decorrência das necessidades das mulheres entrarem no mercado de trabalho e terem onde deixar os seus filhos para serem cuidados. Conforme Kuhlmann Jr. (1998, p. 85) afirma,

A recomendação da criação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordaram a assistência à infância. Era uma medida no quadro da necessidade de criação de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino.

Mais especificamente no Brasil, surgiram as ideias modernas de educação, trazidas de outros países, no final do século XIX e começo do século XX. Isso fez com que os intelectuais e religiosos tivessem um olhar mais atento para as crianças brasileiras, principalmente as mais pobres.

Para Kuhlmann Jr. (1998), quem trouxe a ideia de jardim de infância para o Brasil foi Gabriel Prestes, e um dos defensores dessa ideia aqui no Brasil foi Rui Barbosa antes mesmo da República, episódio que constatou que os jardins de infância podem ajudar a construir uma sociedade nova. Por isso,

Além dos aspectos pedagógicos Rui Barbosa também destacou as possibilidades de os jardins das crianças serem lugares privilegiados para a educação moral da população em geral e em especial dos mais desafortunado: no Kindergarten, como na escola, há de haver prescrições, que governem. Mas as restrições do genuíno Kindergarten serão suaves e jeitosas, que deixam larga ensanchar à pura espontaneidade dos brincos das crianças (KUHLMANN JR., 1998, p. 159).

Portanto, a educação infantil no Brasil ainda é uma instituição relativamente nova, que surgiu em meados do século XIX, principalmente pela necessidade das mulheres se inserirem no mercado de trabalho e por não terem onde deixar seus filhos.

No ano de 1899, ocorreram dois fatos [...]. Em primeiro lugar fundou-se o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, instituição pioneira, de grande

influência, que posteriormente abriu filiais por todo o país. Em segundo lugar, foi o ano de inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro (KUHLMANN JR, 1998, p. 82).

Assim, essas duas instituições são as primeiras a serem consideradas como de educação infantil no Brasil e são o marco inicial dessa modalidade no país. Porém, ainda eram muito mais assistencialistas do que educacionais, pois visavam cuidar dos filhos de mulheres trabalhadoras. Nesse sentido, Kuhlmann Jr. (1998, p. 85) afirma que:

Durante as duas décadas iniciais do século XX, implantaram-se as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil. Se na Europa, as salas de asilo – *salles d'asile*, primeiro nome das *écoles maternelles* francesas, para as crianças de 3 a 6 anos, antecederam a criação das creches, aqui a situação se inverte: em geral as entidades primeiro fundavam creches, prevendo uma posterior instalação de jardins de infância.

No Brasil, a educação infantil teve um caráter primeiramente assistencial, estilo esse que se estendeu até bem pouco tempo atrás, no qual o primeiro critério para garantir uma vaga nas creches era que a mãe trabalhasse fora. Somente a partir da promulgação da Constituição Federal (1988) a educação passa a ser garantida como direito da criança.

Assim, com muitas lutas por direitos, a educação infantil ganha um novo capítulo em 1988, na nova Constituição Federal, embora ainda em caráter assistencial, uma vez que o Art. 7º aponta que: “são direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...] XXV – assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1988, p. 18-19).

Após essa menção na Constituição Federal, a próxima lei de expressão que trata do assunto é a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, que regulamenta a educação infantil e diz que é primeira etapa da Educação Básica.

A LDB que regulamentou a Educação Infantil definiu-a como primeira etapa da educação básica (art. 21/§I) e afirmou que essas instituições têm por finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art. 29). A creche e a pré-escola têm, portanto, uma função de complementação e não de substituição da família, como muitas vezes foi entendido (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 25).

Percebe-se, então, que somente a partir da LDB a educação infantil passa a assumir um caráter pedagógico, embora ainda mantenha por muitos anos a visão assistencialista. Para os pais, o entendimento, ainda nos dias de hoje, é de que a educação infantil, que para eles ainda

é *creche*, deveria ser somente para as mães que trabalham fora. Ainda não é vista, muito menos aceita como direito da criança.

Posteriormente, em 2009, o Conselho Nacional de Educação – CNE homologa a Resolução n.º 5 em 17 de dezembro, que cria as Diretrizes Nacionais Curriculares – DCNs – para a Educação Infantil, estabelecendo as orientações a serem seguidas nessa etapa de ensino. Para tanto, determina que é dever do estado garantir a oferta da educação infantil pública, gratuita de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2010, p. 12).

As DCNs orientam e normatizam como desenvolver ações nas práticas pedagógicas dentro das escolas de educação infantil, para promover o desenvolvimento integral da criança, através das interações, relações e práticas cotidianas, pois antes de caráter assistencialista sem muitos objetivos pedagógicos definidos, sendo importante somente o cuidar e o alimentar, não se preocupando com o educar. Acerca disso, Craidy e Kaercher expõe que,

As Diretrizes Nacionais da Educação Infantil precisam ser conhecidas por todos os educadores da educação infantil, e também pelos pais, pois definem tanto aspectos políticos e administrativos da educação infantil, como também, ela propõe aspectos que devem ser observados na elaboração das propostas pedagógicas e curriculares das creches e pré-escolas (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 25).

Esse documento é de extrema importância para o conhecimento dos pais, pois ele é um divisor de águas para a educação infantil, visto que é a partir dele que essa etapa de ensino é regulamentada com uma visão pedagógica e menos assistencialista. Além disso, define que a criança é o centro de todo o planejamento para desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem o pleno desenvolvimento com todos os direitos garantidos.

Quando se trabalha com crianças, existem dois conceitos que são inseparáveis, o “cuidar e o educar”, mas que também envolvem um contexto com o mundo e as coisas. Por isso, precisam de afeto e atenção às suas necessidades de fala. Sendo assim, educar e cuidar são partes fundamentais da educação infantil. A esse respeito, Craidy e Kaercher (2001, p. 16) comentam que:

[...] A criança vive um momento fecundo, em que as interações com as pessoas e as coisas do mundo vai levando-a a atribuir significados àquilo que a cerca. Este processo que faz com que a criança passe a participar de uma experiência cultural que é próprio de seu grupo social, é o que chamamos de educação. No entanto, esta participação na experiência cultural não ocorre isolada, fora de um ambiente de cuidados, de uma experiência de vida afetiva e de um contexto material que lhes dá suporte.

As experiências culturais das crianças ocorrem dentro de ambiente de cuidados, de uma experiência da vida afetiva, pois esses momentos fecundos favorecem a interação com as

peessoas e o mundo, dando mais significados. A criança que passa a fazer parte do ciclo social, passa a participar da experiência cultural que é educação.

A criança interage com o meio desde que nasce, seja na família ou na educação infantil ela se desenvolve enquanto sujeitos de direitos. E uma das preocupações é o que ensinar, sendo assim se faz necessário um currículo para desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes na educação infantil (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 19).

A interação faz parte da vida da criança desde que ela nasce. Seja na família ou na escola ela é um sujeito em desenvolvimento. Por essa razão, surge a preocupação do que ensinar para as crianças, sendo necessário um currículo para nortear as práticas pedagógicas com mais qualidade. A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil (OLIVEIRA e CRUZ, 2010).

Para o processo educacional, o currículo é conjunto de ideias, que nos torna indivíduos. Por essas razões, é muito importante o que é ensinado na educação infantil, pois é pensada cada ação a ser realizada dentro dessas instituições.

Ainda nas Diretrizes Curriculares Nacionais, o currículo pode ser colocado como o: conjunto “de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12).

A educação infantil dá grandes oportunidades de realizar experiências, de conviver e interagir com outros, criando situações que propiciem o desenvolvimento integral da criança. Sobre isso,

[...] não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve. As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento (KUHLMANN JR., 1998, p. 31).

Um documento que vem para amparar a educação infantil é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC que é um documento que determina um conjunto de competências gerais

para todos os alunos da Educação Básica – que inclui a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A proposta pedagógica que orienta as práticas pedagógicas diz que:

[...]a proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com participação da direção, dos professores e a comunidade escolar (BRASIL, 2010, p. 13).

Essas propostas vão interferir diretamente nas práticas pedagógicas das professoras, orientando para melhorar o desempenho de suas atividades no cotidiano escolar, visando um desenvolvimento integral da criança. Ademais, tais propostas têm que respeitar alguns princípios que estão nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 16) que são:

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, de exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos: da sensibilidade, criatividade, da ludicidade, e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Também há outras normas estabelecidas pela BNCC que fornecem caminhos para a realização de uma prática pedagógica de qualidade, visando a aprendizagem da criança sem querer antecipar conteúdos ou alfabetizá-la. Sendo assim, “as práticas pedagógicas que compõem a educação infantil, possui eixos norteadores, a interação e brincadeiras. Mas também tem os direitos a aprendizagem com seis direitos que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (BRASIL, 2010, p. 17).

A partir dessas propostas é que se vai desenvolvendo um trabalho mediador de aprendizagem e de desenvolvimento da criança em sala de aula, procurando atender as necessidades do cuidar e do educar com a qualidade que elas merecem, pois a criança é o centro de todo o processo educacional da educação infantil.

Sob esse viés, de acordo com Paulo Freire (1996, p. 39) “é pensando criticamente na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. Assim, vemos a reflexão crítica de extrema importância no trabalho desenvolvido na educação infantil, pois as primeiras experiências marcam muito a vida das crianças e quando agregam positivamente, tendem a despertar bons sentimentos.

Do mesmo modo, para Freire, o profissional de educação comprometido com a ética e a qualidade do ensino é aquele que tem por comprometimento, “[...]essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar”. Sendo assim, percebe-se que o professor de educação infantil, precisa ser um profissional engajado com as particularidades do cotidiano na educação infantil.

Em aproximação, Cortella (2009, p. 125) discorre sobre o “[...] processo pedagógico; afinal de contas, a prática tem como objetivo central fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade”. Afinal, com o mundo em constantes transformações tecnológicas e a velocidade com que acontecem as coisas, é fato que com as crianças ocorrem mudanças nas vivências. Assim, é preciso dar mais qualidades às experiências vivenciadas pelas crianças de forma correta, sendo que talvez não haja outras oportunidades de vivenciá-las novamente.

Agora, com tantas mudanças, não se pode pensar em uma sociedade sem a educação infantil, uma vez que nossas crianças passam a maior parte do tempo na escola, pois estamos vinculados por questões familiares, sociais e de trabalho. Sendo assim, se faz necessário, enquanto professores de educação infantil, buscar se aperfeiçoar continuamente e melhorar as práticas em sala de aula, com vistas a fazer o diferencial no seu ambiente escolar. De acordo com Paulo Freire (1996, p. 31), “constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradoras de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela”.

2.6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As práticas pedagógicas são vistas como um processo historicamente construído por meio das vivências e das culturas de cada um. Nesse sentido,

Mediante conhecimentos, habilidades, valores modos de ação, os sujeitos internalizam aquelas qualidades e capacidades humanas necessárias à sua atividade prática transformadora perante a realidade natural e social. Pode-se dizer que a prática educativa intencional concentra a experiência generalizada da humanidade no que se refere a saberes, experiências, modos de ação, acumuladas no discurso da atividade sócio-histórica de muitas gerações (LIBÂNEO, 2010, p. 82 e 83).

O profissional de educação, mais especificamente o que atua na educação infantil de 0 a 3 anos, precisa desenvolver práticas pedagógicas que possuam objetivos claros e contextualizados com a realidade de seus educandos, para que efetue e atinja o objetivo proposto, contribuindo com a formação humana. Assim, Freire (1996, p. 27) aborda que “o

combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte, o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, a sua pessoa, ao seu direito de ser”. Dessa maneira, o educando é o ponto de partida, essencial e primordial da ação pedagógica, pois é partir de sua realidade que deve se pensar a elaboração e desenvolvimento da sua prática.

Além disso, as experiências que o professor traz e a construção da sua formação inicial e continuada fornecem condições para refletir sobre as ações pedagógicas. Com isso, percebe-se um conjunto de fatores que o professor necessita para desenvolver práticas eficientes no seu cotidiano escolar, visando a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança.

As práticas pedagógicas buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de 0 à 5 anos de idade (BRASIL, 2018, p. 48).

De tal forma, a teoria e a prática são parceiras para um melhor desempenho das ações pedagógica do professor no seu contexto escolar. Acerca disso, Libâneo (2010) afirma que “a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente”. Sendo assim, fica claro que a teoria é realmente indissociável da prática, visto que uma complementa a outra para surtir o efeito necessário e esperado.

É o caráter pedagógico que introduz o elemento diferencial nos processos educativos que se manifestam em situações históricas e sociais e concretas. Sobre tudo pelo fato de a prática educativa desenvolver-se no seio de relações entre grupos e classes sociais é que se ressalta mediação pedagógica para determinar finalidades sociopolíticas e formas de intervenção organizativa e metodológica do ato educativo (LIBÂNEO, 2010, p. 34).

É por meio da intencionalidade do profissional e nas relações que se organiza metodologicamente a mediação pedagógica para a intervenção e o desenvolvimento das ações pedagógicas com as crianças em sala de aula. Nesse sentido, trabalhar com intencionalidade requer tomada de decisões, com objetivo e finalidade, não importa em que momentos seja nas proposta de experiência ou o momento da rotina. “Mas também é organizar, refletir, planejar, selecionar, mediar, monitorar, as práticas e interações que vão promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança” (BRASIL, 2018).

Convém ressaltar também que as práticas pedagógicas, na educação infantil, têm como centralidade de todo processo educativo a criança, pois é a partir dela que se organiza a prática pedagógica, alicerçada na interação, experiência e brincadeiras, visando sempre o seu desenvolvimento integral. “Todas as ações, forma de expressão, de manifestação do gosto, da sensibilidade infantil são marcadas pelo que é vivido e aprendido nas creches e pré-escolas (mas também fora delas). Tudo isso constitui conhecimento escolar, na educação infantil” (CRAIDY e KAERCHER, 2014, p. 20).

Sendo assim, a literatura infantil dentro das práticas pedagógica do professor de educação infantil vem revigorar e potencializar o trabalho de uma forma lúdica. Coelho (2000) fala que a escola é um lugar privilegiado onde pode se formar pessoas com uma nova mentalidade, mas que o professor deve ter clara a concepção de infância e valorizar as relações entre a literatura infantil, história e cultura. É na escola onde a criança pequena tem muitas oportunidades de se aproximar da literatura infantil, pois ao ouvir histórias ele sente o gosto de viajar, imaginar o que ela quiser e onde tudo pode acontecer.

Nesse contexto, a definição do trabalho do professor como mediador de saberes, envolve muito mais que isso, envolve um olhar reflexivo no sentido de se pensar formas de responder às expectativas das crianças e colocá-las no centro do processo educativo, promover a aprendizagem em um ambiente próprio, com interação entre elas, para que desenvolvam conhecimentos a partir de suas próprias ações.

Dessa forma, o professor tem o papel de mediar e oportunizar experiências para que o processo de aprendizagem das crianças pequenas seja de qualidade. Costa (2013, p. 20) enfatiza que o papel do professor no processo de conquista de seus educandos é sempre de muita relevância pois, se por ventura houver um desconhecimento por parte do professor sobre a literatura infantil, poderá causar um desinteresse por parte de educandos. Com isso, percebe-se que a literatura nas práticas dos professores vem contribuir para a aquisição do conhecimento, pois.

O objetivo é fazer com que se compreenda que a leitura tem muitas faces, finalidades e objetivos. Essa diversidade precisa integrar o conhecimento dos professores, para que possam melhor desenvolver seus trabalhos com os alunos. Essas atividades, fruto de um saber mais profundo, pode criar no leitor crianças as bases para que, mais tarde, mesmo que ele esteja afastado do ambiente escolar, possa atribuir aos textos lidos valor e importância (COSTA, 2013, p. 30).

Sabemos que a literatura infantil é de extrema importância para que criança pequena se desenvolva com qualidade e que a escola vem contribuir de forma significativa, pois o que se

aprende e se vive no ambiente escolar são experiências para fortalecer o conhecimento que já se tem, bem como a oportunidade de ampliar e adquirir ainda mais, afinal a:

Literatura infantil representa, simultaneamente, contribuir para formação integral da criança e inseri-la na alteridade, isto é, no contato com o que é diferente dela, seja pelo conhecimento obtido nos textos sobre existência de pessoas e pensamentos diferentes do seu, seja pelo contato com os outros leitores no processo de interpretação, quando convivem diferentes resultados e compreensões do mesmo texto, apresentados em leituras compartilhadas (COSTA, 2013, p. 33).

Diante disso, a prática pedagógica do professor de educação infantil deve sempre buscar contemplar as necessidades das crianças pequenas por meio das interações e brincadeiras. E a literatura infantil vem promover várias ações dentro dessa prática do professor, pois o professor não pode abrir mão da responsabilidade como formador de leitores, demonstrando que o gosto se modifica e que a identificação é uma e somente um dos jeitos de se sentir atrelado ao texto:

O professor de educação infantil tem um importante papel da mediação. Para que ela se torne efetiva, o docente precisa estar em contínua busca de informações e realizar observações sobre a realidade de seus alunos, para entender cada vez mais como se dá a interação significativa entre o leitor e os textos (COSTA, 2013, p. 113).

Desse modo, o professor como mediador precisa diversificar e aprimorar as suas ações despertando, assim, o interesse das crianças pequenas para os livros, pois Costa (2013) fala que a formação do leitor é da competência da escola e que de todas as instituições sociais a escola tem a maior responsabilidade. Isso se deve ao fato de que é na escola que se tem planejamento, pessoal qualificado, acesso e metodologia necessária para efetuar ações eficazes na aprendizagem de leitura, na formação do leitor e para que se possa desenvolver habilidades e competências paulatinamente.

Nessa perspectiva, Libâneo (2002, p. 31) defende que “não se trata de conhecer por conhecer, mas de ligar o conhecimento científico a uma cognição prática, isto é, de compreender a realidade para transforma-la”. Deve-se, portanto, estar atento às experiências trazidas pelas crianças e aproveitar para construir novos conhecimentos e aprimorar os que já se possui. Também se faz necessário transformar esses conhecimento adquiridos em prol de fornecer argumentos e ações para agir na sua realidade. Libâneo (2002, p. 37) acrescenta que “o ensino, mais do que promover acumulação de conhecimentos, cria modos e condições de ajudar os alunos a se colocarem ante a realidade para pensa-la e atuar nela’.

Sendo assim, percebe-se que acumular conhecimento nem sempre quer dizer aprendizado de fato, mas criar oportunidades para que se possa intervir na sua realidade.

A literatura infantil na prática do professor da criança permite a criação dessa ambiência na qual o conhecimento se constrói. Por meio da parceria entre professor e aluno a meta da educação, que é formar pessoas, tem nas histórias infantis o apoio lúdico e pedagógico para estabelecer uma ponte entre o que está posto no mundo e o que cada aluno tem o potencial de aprender (AMARAL, 2018, p. 5).

A partir disso, tem-se que todos os estudantes trazem contigo potencial para aprender e entender o que está posto no mundo. Cabe ao professor enquanto mediador, por meio da literatura infantil, criar condições para promover o aprendizado de maneira prazerosa e lúdica, pois é na educação infantil que as crianças estão abertas à curiosidade e a conhecer coisa novas.

2.7 PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES

2.7.1 Histórico dos Processos Formativos dos Professores

A formação de professores primeiramente era regida pelo estado, por volta dos anos 1930. Já em meados dos anos 1940 o ensino era regido pela Lei Orgânica do Ensino Normal, de 2 de janeiro de 1946 (Decreto-lei n.º 8.530/46) a partir da qual se passa a ter cursos em dois ciclos. O primeiro é o curso de regentes do ensino primário, em quatro anos. O curso de formação de professores primários, em nível colegial, em quatro anos, segundo Pimenta (2012, p. 33). Pimenta acrescenta que esses cursos eram ministrados conforme a lei em três tipos de estabelecimentos de ensino Normal: o curso Normal regional, a Escola Normal e o Instituto de Educação. Essa lei estabeleceu também um currículo para toda a federação, podendo cada estado acrescentar ou desdobrar aquilo que foi definido.

Tal lei veio também regulamentar o Ensino Normal no país, por meio de diferentes cursos, destacando a necessidade da prática de ensino primário na formação do professor. Com tantas instabilidades relacionadas à formação de professores, um currículo único parece que iria contribuir para uma qualidade dessa formação. Contudo, sabemos que ainda teria que buscar mais entendimento de como proceder para que se formasse um profissional competente para atuar nas escolas. “O exercício de qualquer profissão é prático nesse sentido, na medida em que se trata de fazer ‘algo’ ou ‘ação’. A profissão de professor é também prática. E se o curso tem por função preparar futuro profissional para praticar, é adequado que tenha a preocupação com a prática” (PIMENTA, 2012, p. 35).

Para preparar esse profissional, deve-se buscar na prática meios de qualificar e preparar esse professor para que possa se desenvolver e exercer a sua profissão futuramente, mas esta

prática visava tão somente copiar modelos não dando importância às individualidades e às realidades de cada indivíduo e instituição. “O entendimento dessas questões propiciará a melhor compreensão de que o conceito de prática presente nos cursos do período em questão era da prática como imitação de modelos teóricos existentes” (PIMENTA, 2012, p. 36). Esses modelos, muitas vezes, não cabem a determinada situação, sendo necessário adequá-los para atender e transformar a sua realidade.

Nessa época, a profissão de professor não era considerada pelas leis e a sociedade, mesmo cumprindo quase todos os critérios. Porém, com a urbanização crescendo e a escolaridade primária institucionalmente organizada pode se ter esperança de vir a mudar esse contexto. Acerca disso, tem-se que:

Em relação ao requisito desenvolvimento técnico-organizacional, a ocupação do professor já contava com um certo desenvolvimento, bem como os cursos de especializados de formação e a consequente exigência de certificação legal para o exercício profissional (PIMENTA, 2012, p. 37).

Para Pimenta, no Brasil, a feminização começa a despontar na década de 1930 do século XX, por consequência da expansão da escolaridade primária, no auge das transformações econômicas políticas e sociais. Pimenta também afirma que com a transformação da sociedade brasileira há a chegada de novas formas de produção que exigiram uma qualificação técnica para operar o maquinário. As mulheres que trabalham com o magistério eram pessoas de classe baixa, pois era o meio para contribuir com a renda familiar. “Estes fatores, dentre outros impulsionaram o estado brasileiro a organizar o ensino de uma forma unificada para todo o território, o que ocorreu com as leis orgânicas do ensino na década de 40” (PIMENTA, 2012, p. 40).

A partir da década de 1930, Pimenta (2012) fala que a Escola Normal se consolidou, sendo frequentada cada vez mais por mulheres que pertenciam a classes econômicas bem favorecidas da sociedade. A escola dava suporte para exercer magistério, porque esse papel poderia substituir as mães para as mulheres que por ventura não se casassem e também ajudava a complementar a renda da família. Depois que a escola Normal se consolidou, não era só mulheres da classe baixa, mas também mulheres de classe alta que aderiram ao magistério.

Sendo assim, Pimenta (2012) acrescenta que nas décadas de 1950 e 1960 se consolidou a rede de ensino, com a constituição de 1946 os recursos vindos da união, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Houve também a criação do Inep como órgão federal, dirigido por Lourenço Filho, um dos educadores pioneiros com responsabilidade de administrar

o Fundo Nacional do ensino primário. Com mais recursos vindos do Estado, foi possível garantir a qualidade da formação de professores.

O Inep foi grande produtor e divisor de estudo e pesquisa sobre o ensino primário e Normal, e através dessa produção foi amadurecendo a concepção teórica –política de ensino Normal necessário à sociedade brasileira. Essa produção foi sendo elaborada a partir da análise crítica de nossa realidade, educacional escolar, além de contribuição teórica dos pioneiros da educação nova (PIMENTA, 2012, p. 46).

A partir do Inep a produção do estudo foi amadurecendo a concepção teórica-política e os pioneiros da educação nova também deram o apoio dessa análise crítica de nossa realidade educacional escolar. Para Pimenta (2012), o sentido da escola começa a partir das práticas e instrumentos tradicionalmente consagrados como eficientes na pedagogia para ensinar, pois se as crianças não aprendiam, o problema era delas.

Nesse contexto, da Escola Normal esperava-se que ensinasse a professora a ensinar, conforme os padrões consagrados. O exercício do magistério entre nós configura-se como uma ocupação feminina, desprestigiada do ponto de vista social e econômico (PIMENTA, 2012, p. 42).

Pimenta (2012) comenta ainda que, com o passar dos anos, as mulheres pobres têm procurado o magistério, algumas pela oportunidade de buscar conhecimento ou pelos baixos salários ou ainda pela precariedade dos cursos. Por ser uma profissão com pouquíssimo prestígio perante a sociedade brasileira, o professor enfrenta inúmeros obstáculos na sua profissão, como, por exemplo, a questão salarial, más condições de trabalho, além de ser composta na sua maioria por mulheres que por sua vez eram discriminadas, já que eram os homens que definiam as leis. Isso vem se arrastando até os dias atuais.

A prática da escola primaria não se constituía, portanto, em referência para o curso Normal, embora sua finalidade fosse preparar professoras para essas escolas. As escolas primarias que eram tomadas como referência eram tão-somente aquelas que reproduziam a classe social dominante (PIMENTA, 2012, p. 43).

Pimenta (2012) nos mostra que por meio de análise dos cursos feita pelo Inep e pelo Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1961), as alunas partiam de problemas reais, sugerindo que o curso de preparação deveria manter um equilíbrio entre teoria e prática. Eis uma questão de relevância que nos faz refletir sobre as práticas e teorias que nem sempre andam juntas, mas que têm um potencial dentro dos afazeres docentes, equilibrando as ações na sua profissão, para se utilizar dos problemas reais, que façam sentido para os educandos.

Nesse sentido, Pimenta (2002, p. 52) aborda que:

A Escola Normal (oficial e privada) traduz no seu interior – na sua organização e funcionamento, no seu currículo e nos programas, nos métodos de formação, nos seus professores (no trabalho destes) – o não-compromisso com a formação do professor necessário à transformação quantitativa e qualitativa do ensino primário, isto é, a Escola Normal não estava sendo competente para formar professores capazes de contribuir com a educação das crianças da escola primária. E aí a prática foi ficando cada vez mais “teórica”, ou seja distanciada da realidade.

Esse é um problema visto que a escola Normal não estava dando conta da formação necessária do professor para a transformação quantitativa e qualitativa do ensino primário, e cada vez mais a prática vai se distanciando da teoria, o que leva automaticamente a um distanciamento da realidade. Pimenta enfatiza também a necessidade de uma nova política de formação de professores que se organiza por meio diferentes níveis de ensino – primário, médio e superior – e acrescenta que a atividade teórica é indissociável do conhecimento da realidade, estabelecendo objetivos para a transformação. Para tanto, somente a atividade teórica não é suficiente, é preciso atuar praticamente. “Por outro lado, a deterioração do curso Normal, como vimos, também foi no sentido de que o curso não contribuía para formar, no seu decorrer, uma possível opção ao exercício profissional do magistério” (PIMENTA, 2012, p. 55).

Assim, visto que o curso normal não estava contribuindo para a formação adequada dos professores, a profissão do professor sofre uma desvalorização perante a sociedade, mas surgem dois movimentos para tentar recuperar o curso normal e Pimenta cita quais foram “[...] dois grandes movimentos sobre a formação de professores: ode revitalização do ensino Normal e o de reformulação dos cursos de pedagogia. Ambos posteriormente (1990) englobados na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE)” (PIMENTA, 2012, p. 67).

Nesse sentido, a reformulação dos cursos do ensino normal e da pedagogia precisou parar e repensar o currículo, as práticas dos formadores, com vistas a perceber a sua realidade e transformá-la.

É preciso (foi e continua sendo) repensar novos conteúdos e novas formas de formar o professor; pensar novas formas de organizar a escola e os currículos de formação, para formar um professor que, entenda sua prática profissional, antes de tudo, como prática social. Ou seja, por sua profissão o professor pode modificar (contribuir para) a realidade social (PIMENTA, 2012, p. 91).

Com certeza a realidade é o ponto de partida para a formação do professor, pois é por meio dela que se conhece para poder intervir e transformar o meio social em que se está inserido, possibilitando maior qualidade na sua ação pedagógica. E para acrescentar, “o pressuposto desse movimento dos educadores é o reconhecimento que a escola é uma

instituição social cuja a função específica é difusão do saber historicamente acumulado, como instrumentalização da sociedade, em uma sociedade justa” (PIMENTA, 2012, p. 68).

Pimenta (2012) nos aponta também que com a aprovação da Lei nº 5.692/71, o que era ensino primário e médio passou a ser primeiro e segundo grau. Sendo assim, houve um componente eficaz no desmantelamento do ensino normal. Diante disso, a formação de professores agora passa a ser uma habilitação de 2.º grau, mas ainda era preocupante o quadro educacional. Foi então que se criou os “Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério” – CEFAMS, com a finalidade de repensar a estrutura e o funcionamento dos cursos, para poder reparar os problemas encontrados na habilitação do magistério.

Dessa forma, Pimenta (2012, p. 143) informa que o centro deverá contribuir para:

Qualificação de um profissional com competência técnica e política capaz de responder com presteza às novas demandas exigidas pelas camadas populares que são, em sua maioria, a clientela da escola pública e que funcione como capacitador e disseminador de informações que irão fundamentar a renovação educativa que pretende realizar. Desse modo deverá atuar como polo irradiador, como agente de mudança, proporcionando o surgimento de soluções renovadoras no que se refere à prática educativa.

Nessa perspectiva, mesmo com boas intenções, Pimenta nos mostra que não conseguiram abranger os professores formados em escolas públicas e com alcance para poucos. A autora discorre também que, em 1982, o art. 30 teve alteração por meio de outra Lei, a de nº 7.044/82, que permitiu a formação na habilitação do magistério, mas com mudanças. A partir daí criam-se cursos de licenciatura curta em nível superior, a partir das quais se poderia atuar de 5.º a 8.º ano e de 1.º e 4.º séries.

Percebe-se, desse modo, que faltam políticas públicas para implementar e qualificar a formação inicial e continuada, pois somente assim vai se garantir que o ensino se desenvolva e transforme a realidade posta com qualidade.

Além disso, Grosch (2011, p. 70) afirma que, em 1996, a formação continuada focou na reflexão dos professores sobre as práticas pedagógicas, então, a formação continuada passa a ser desenvolvida dentro do espaço escolar, onde se trabalha englobando o corpo docente, mas que também este processo teve críticas. Para Grosch a formação pode:

Oportunizar ao professor situações de estudos que permitam compreender o conhecimento, saber organizá-lo, reelaborá-lo e transformá-lo em situação didática. Não é bastante somente a experiência, ela é importante, mas somente se transforma em conhecimento através da análise que cada um faz individualmente sobre suas práticas. Este estudo também necessita ser feito no coletivo com todos os seguimentos da instituição, buscando significar suas ações através de discussões teóricas. (GROSCH, 2011, p. 96).

Com isso o professor pode reelaborar as suas práticas de maneira que contemple as experiências e os conhecimentos que já possui e possibilite fazer uma reflexão para poder transformar suas práticas no cotidiano escolar. Isso ocorre pois é somente revendo e refletindo que se vai perceber o que pode melhorar e ajustar para garantir a qualidade do desempenho de suas práticas. Por isso, é muito importante sempre estar se aprimorando. Conforme Grosch (2011, p. 32):

Nesse sentido, o processo de formação continuada não pode ser concebido como um acúmulo de informações, nem pode limitar-se à veiculação de novas teorias ou disseminação de novas políticas educacionais, mas como um processo de construção de conhecimento a partir de um coletivo pensante, onde a teoria seja a base das discussões numa metodologia que possibilite a reflexão sobre as experiências dos professores, à luz de concepções teóricas, que não sejam descoladas dos conflitos enfrentados pelos professores em sala de aula.

Nesse ponto, é importante destacar que novas informações são sempre bem-vindas, mas também é necessário ressignificar o que já se tem, de modo a ser parte do processo de desenvolvimento da formação inicial e continuada a valorização dos conhecimentos já adquiridos, dando uma nova roupagem e qualidade às ações pedagógicas do cotidiano escolar. A partir disso, Sartor (2018) enfatiza que a formação continuada é um dos meios pelos quais o poder público quer garantir o patamar de qualidade na educação, mas as políticas públicas implantadas deveriam ter como função maior servir de instrumento como meio de humanizar os cidadãos e resgatar a importância das ações pedagógicas no processo (SARTOR, 2018, p. 5).

Nesse sentido, as políticas públicas precisam estar voltadas para as necessidades como instrumento de resgate do fazer pedagógico humanizado, envolvido no processo. No entanto, sabemos que, muitas vezes, essas políticas não são suficientes para suprir as demandas de uma formação continuada capaz de transformar as ações pedagógicas no ambiente escolar. Desse modo, tem-se que

Podemos afirmar que as políticas de formação de professores são momentos próprios para a constituição da identidade profissional a partir das relações sociais vividas com nossos pares. Precisamos trabalhar na perspectiva da ação de humanizar-se, na perspectiva de constituição da coletividade e valorizando a construção social, preconizando a história devida dos sujeitos (SARTOR, 2018, p. 11).

Sabemos da importância da formação inicial e continuada para que a qualidade na educação não fique somente no discurso e que seja um meio pelo qual haja reflexão e

humanização do fazer pedagógico. Além disso, é preciso que não sejamos somente estatísticas, razão pela qual, na contemporaneidade, o professor precisa estar sempre se reciclando, pois

A escola de hoje precisa propor respostas educativas e metodológicas em relação as novas exigências de formação posta pelas realidades contemporâneas como capacitação tecnológica, a diversidade cultural, alfabetização tecnológica, a superinformação, o relativismo ético, a consciência ecológica. Pensar num sistema de formação de professores supõe, portanto, reavaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação (LIBÂNEO 2002, p. 80-81).

Acerca disso, é oportuno reforçar que a qualidade da formação inicial é primordial na qualificação do profissional professor, mas a prática também é um dos meios para ampliar os conhecimentos.

Dessa forma, que é necessário ao professor ir além dos conhecimentos obtidos na formação inicial, tendo em vista que a função docente é construída também a partir da prática social da profissão e exige a ampliação dos conhecimentos por meio de ações de formação continuada, apontando elementos para a ressignificação dos espaços escolares e redimensionando os caminhos que conduzem para práticas pedagógicas mais emancipatórias e transformadoras (DULZ, 2019, p. 3).

Nota-se que ainda são necessárias mais políticas públicas para que o processo de formação continuada seja eficaz, para possibilitar, ampliar, refletir, redirecionar e dar suporte às ações pedagógicas dos professores. Dulz (2019) enfatiza que esse processo se constrói por meio da teoria e da prática, pois uma se constrói com a outra e com isso vai elaborando um lugar educativo baseado na transformação emancipatória. “A ideia é a de que o professor possa “pensar” sua prática, ou em outros termos, que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre sua própria prática. Tal capacidade implicaria por sua parte do professor uma intencionalidade e uma reflexão sobre seu trabalho” (LIBÂNEO, 2002, p. 85).

3 METODOLOGIA

Apresentaremos nesta pesquisa os procedimentos metodológicos que organizam e orientam a coleta de dados e reflexão dos resultados. É de fundamental importância organizar o trajeto metodológico no trabalho acadêmico, visto que é um momento de construção e troca de conhecimentos. A esse respeito, Minayo (2001, p. 14) esclarece melhor a metodologia expondo que “entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas”.

Diante disso, a pesquisa em questão se enquadra como pesquisa qualitativa, por se tratar de compreender as relações de um determinado grupo de pessoas, no caso os sujeitos da pesquisa.

A pesquisa qualitativa permite ampliar as possibilidades de entendimento da realidade individual dos sujeitos, ou seja, as professoras. Por sua vez, o questionário nos permite fazer a seleção dos sujeitos da pesquisa. Já a entrevista semiestruturada é considerada um meio básico para pesquisa qualitativa tem perguntas abertas a fim de obter maiores informações para que a coleta de dados possa contribuir e chegar a um entendimento do processo de investigação. Os questionários e as entrevistas semiestruturadas foram enviadas para os endereços eletrônicos dos sujeitos da pesquisa e também ficaram disponíveis no Google Forms, sendo que o questionário foi enviado primeiramente para a seleção das professoras. Posteriormente à análise é que foram encaminhadas as entrevistas semiestruturadas.

3.1 CAMINHOS DA PESQUISA

Portanto, para que ocorresse o desenvolvimento desta pesquisa, com abordagem qualitativa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para alicerçar e fundamentar o trabalho. Sendo assim, primeiramente percorremos a literatura científica a partir do tema: Literatura infantil: práticas pedagógicas e processo formativo de professores/as na educação infantil. Com a construção do referencial teórico pretendeu-se analisar livros, artigos, documentos legais, teses e dissertações com objetivo de saber o que já havia sido pesquisado a respeito.

Convém ressaltar que, com esta pesquisa pretendeu-se compreender como o uso da literatura infantil pode contribuir no desenvolvimento das práticas pedagógicas do professor na educação infantil. Para a seleção dos participantes da pesquisa, foi enviado o questionário on-

line, pelo endereço eletrônico, também sendo disponibilizado no Google Forms. O objetivo do questionário foi de traçar o perfil das participantes e selecionar a amostra.

A data de entrega dos questionários respondidos foi de 07 dias, mas teve participantes que enviaram antes do prazo. O questionário foi enviado para 10 de professoras/es, mas somente 07 responderam. Após os questionários serem recebidos e analisados, foram aplicados os critérios de inclusão e exclusão. Sendo assim, foram excluídas da pesquisa as professoras com contratos temporário e as professoras efetivas com menos de um ano atuando na turma. Nessa fase, foram excluídas 2 professoras.

Os dois CEIMS foram selecionados por atenderem crianças da educação infantil e pela localização. Após o recebimento e a análise do questionário pela pesquisadora, foram enviadas as entrevistas semiestruturadas para o endereço eletrônico das professoras efetivas selecionadas desses dois CEIMS da rede municipal de Lages. As professoras deveriam estar atuando em turmas de berçário I, berçário II, maternal I, e maternal II na educação infantil há pelo menos um ano. O município de Lages está localizado na região do Planalto Catarinense, contendo a maior extensão territorial.

3.2 SELEÇÃO DE AMOSTRA

Nesse momento atípico em que a pandemia do coronavírus (COVID-19) assola o mundo, não houve outra alternativa a não ser trabalhar com as condições possíveis que o momento requer. Sendo assim, foi necessário que a pesquisa acontecesse de forma on-line, enviando o questionário e a entrevista semiestruturada para o endereço eletrônico das professoras dos dois CEIMS da rede municipal de Lages.

Acerca disso, para Filck (2013) baseando-se em Philipp Mayring (1983), a entrevista on-line “pode se organizar de forma assíncrona, em que você envia suas perguntas aos participantes e eles encaminham suas respostas de volta mais tarde: neste caso vocês não precisam necessariamente estar conectados ao mesmo tempo”.

Em seguida, foi enviado o questionário para o WhatsApp das gestoras, para depois disponibilizar para as professoras. Somente após o recebimento, a análise dos questionários e a seleção das participantes é que enviamos as entrevistas semiestruturadas às professoras, juntamente com o termo de consentimento livre e esclarecimento para ser assinado. Em seguida, as entrevistas foram transcritas para fazer a categorização e a análise dos dados.

3.3 QUESTÕES ÉTICAS

Para realização dessa pesquisa, primeiramente o projeto passou pela avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos – CEP da UNIPLAC, proporcionando segurança e proteção aos sujeitos da pesquisa, previstos na Resolução n.º 510/2016 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde, e que foi aprovada no dia 21/08/21 por meio do parecer n.º 4.922.470.

No desenvolvimento dessa pesquisa, foi dada prioridade às questões éticas segundo Flick (2013) baseando-se em Philipp Mayring (1983). Após a aprovação é que iniciamos os procedimentos para a realização da pesquisa. Primeiramente, estabelecemos contato com a Secretaria da Educação do Município de Lages, solicitando autorização para desenvolver a pesquisa. O próximo passo foi entrar em contato através do telefone com as gestoras dos dois CEIMs elencados, explicando o tema da pesquisa, e solicitando o envio dos questionários para as 10 professoras/es efetivas das turmas de berçário e maternal.

Após receber os questionários respondidos, a pesquisadora analisou e selecionou as 7 professoras efetivas das turmas de berçário e maternal que estavam atuando nessas turmas há pelo menos um ano, para participar da entrevista semiestruturada. A referida entrevista foi enviada por meio do endereço eletrônico das participantes selecionadas, juntamente com os Termos de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (Resolução n.º 510/2006 CNS/CONEP), que garantem o sigilo, o anonimato e a livre participação, os quais foram assinados por ambas as partes.

3.4 COLETA DE DADOS

Para a realização de coleta de dados fosse eficiente, optamos por questionários com 8 questões e entrevista semiestruturada com 10 questões abertas que possibilitaram uma maior abrangência de entendimento dos resultados. O questionário nos possibilitou selecionar os participantes da pesquisa. Sendo assim, de acordo com Flick (2013, p. 110) baseado em Philipp Mayring (1983), o questionário é altamente padronizado, surge como uma lista pré-definida de perguntas e respostas.

Foram enviados os questionários para as professoras no dia 01 de setembro de 2021 para serem respondidos em até 7 dias. Diante disso, de um total de 10 questionários enviados, somente 7 retornaram preenchidos, no prazo previsto, sendo que três não quiseram participar, o que não prejudicou o andamento da pesquisa. Contudo, foram selecionadas 7 professoras

conforme os critérios de inclusão e exclusão, das quais somente 5 retornaram com as respostas das entrevista semiestruturadas.

As entrevistas semiestruturadas foram analisadas por meio análise do conteúdo presente nos discursos das cinco professoras entrevistadas. Flick (2013, p. 115) baseado Philipp Mayring (1983), aponta que “para as entrevistas semiestruturadas, são preparadas várias perguntas que cobrem o escopo pretendido da entrevista. [...] o objetivo da entrevista é obter as visões individuais dos entrevistados sobre um tema”. Abaixo são apresentados os objetivos específicos e as perguntas que respondem a esses objetivos. Organização das perguntas do roteiro de entrevista quanto aos seus objetivos.

Objetivo geral: compreender como o uso da literatura infantil pode contribuir no desenvolvimento das práticas pedagógicas do professor de educação infantil.

Quadro 10 – Objetivos e as perguntas que os responderiam

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTAS DE ENTREVISTA
Analisar como a literatura infantil é tratada nos encontros de formação continuada	Como a literatura infantil é abordada na formação continuada de professores/as
Elencar quais as formas de inserção da literatura infantil nas práticas pedagógicas	Você acha que a literatura infantil contribui para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, com as crianças, em sala de aula? Você percebe se a literatura infantil, nas práticas pedagógicas, contribui para o desenvolvimento do processo formativo das crianças? Você tem objetivos específicos quando utiliza a literatura infantil em suas práticas pedagógicas e em que momentos isso acontece?
Verificar se as professoras de educação infantil utilizam livros de imagens e com que frequência e em que momentos do seu cotidiano.	Você já ouviu falar ou teve contato com os livros de imagens? Costuma utilizar a literatura infantil com livros de imagem com que frequência nas práticas pedagógicas do seu cotidiano? Em que momentos utiliza livros de imagem em suas aulas?

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2021).

Visando não fugir do foco pretendido na pesquisa e visando a objetividade nas análises, foram produzidos gráficos como estratégia do pesquisador. Na construção e efetivação da pesquisa os dados devem ser organizados de maneira que o pesquisador possa visualizar o que é pertinente ou não para a pesquisa.

3.5 ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

Aqui apresentamos os passos para se chegar às categorias e subcategorias e os resumos da análise do conteúdo que foram realizados a partir do passo a passo da categorização que segue abaixo.

Quadro 11 – Procedimentos de Análise

Definir material	Selecionar técnicas analíticas	Unidades contextuais	Unidades de codificação	Unidades analíticas
Separar as entrevistas.	Procedimento de coleta de dados.	Maiores elementos.	Menores elementos.	Define passagem Analisar uma após a outra.

Fonte: Flick (2013).

Flick (2013, p. 138) apresenta que para começar a análise, o primeiro passo é fazer a seleção do material coletado nas entrevistas. Assim, o material foi organizado a partir de cada pergunta com todas as cinco respostas para melhor visualizar. A partir da visualização de todas as respostas, retiramos as unidades contextuais, as unidades de codificação, as categorias e as subcategorias de análise, para, enfim, identificar as unidades analíticas (FLICK, 2013).

Com base nas respostas das professoras, foi possível fazer a análise conforme segue abaixo o roteiro das entrevistas semiestruturada (Apêndice E), as quais contribuíram como base da análise.

- 1) Quais suas experiências acerca da Literatura Infantil, na sua infância? Fale sobre suas lembranças e relacione com suas práticas pedagógicas.
- 2) Você acha que a literatura infantil contribui para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, com as crianças, em sala de aula?
- 3) Você percebe se a literatura infantil, nas práticas pedagógicas, contribui para o desenvolvimento do processo formativo das crianças?
- 4) Você tem objetivos específicos quando utiliza a literatura infantil em suas práticas pedagógicas e em que momentos isso acontece?
- 5) Como é tua experiência com a literatura infantil nas turmas de berçário e ou maternal?
- 6) Quais os recursos que você utiliza para contar histórias?
- 7) Você já ouviu falar ou teve contato com os livros de imagens?
- 8) Costuma utilizar a literatura infantil com livros de imagens com frequência nas práticas pedagógicas do seu cotidiano?

9) Em que momentos utiliza livros de imagem em suas aulas?

10) Como a Literatura Infantil é abordada nos encontros de formação continuada de professores/as?

A partir disso, houve a leitura das cinco respostas das 10 perguntas por inúmeras vezes para buscar analisar e interpretar o que foi exposto pelas professoras. A leitura criteriosa foi de grande importância visando retirar das falas das professoras, as categorias a serem analisadas

Para realizar a análise do conteúdo precisamos revisitar o objeto da pesquisa como também o título, a problemática, os objetivos e as palavras-chave, direcionando a análise e buscando responder à questão de pesquisa. Com esses procedimentos foi possível direcionar a atenção às “unidades contextuais” que se encontravam nas respostas das professoras. A esse respeito, para Flick (2013, p. 138) tratam-se do “[...] maior elemento do texto que pode cair em uma categoria”.

As unidades contextuais foram elencadas abaixo. Sendo assim, foram retiradas das respostas das cinco professoras baseando-se no que mais foi enfatizado por elas e na quantidade de vezes que foi citado nessas respostas, no que se refere à literatura infantil e às práticas pedagógicas – processos formativos – livro de imagem.

Quadro 12 – Unidades Contextuais

LITERATURA INFANTIL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	PROCESSOS FORMATIVO	LIVRO DE IMAGEM
1- Estimula a interpretação, o pensar, o significado das coisas, e o conhecimento.	Sempre busco me aprimorar Abordam de maneira superficial.	Utiliza, mas não com frequência.
2- Contribui com processo cognitivo e desenvolvimento integral das crianças	Ser tratado com mais assiduidade e de maneiras diferenciadas. Muita teoria e pouca prática.	Desenvolve a imaginação, a atenção e a curiosidade.
3- Oportuniza a tratar de diversos assuntos, vivenciar vários sentimentos e desenvolver outras percepções.	Incentivar a utilização da literatura infantil nas ações pedagógicas.	Em momentos de lazer entretenimento, descanso, parte das atividades propostas no planejamento.
4- Potencializa o fazer pedagógico e favorece as experiências, as brincadeiras e a interpretação.	Troca de experiências entre seus pares e novos conhecimentos.	Importante que se tenha acesso a leituras e a livros de imagem.
5- Facilita nossa relação com o mundo, capacidade de criar, inventar, favorecendo a interação entre professor x aluno.	De extrema importância e desafiador.	Incentiva a motivação, a observação, a criação.
Troca de aprendizagem.		

Continua...

LITERATURA INFANTIL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	PROCESSOS FORMATIVO	LIVRO DE IMAGEM
6- São incentivadoras à construção do desenvolvimentos, ensino-aprendizagem. Recursos rico e um dos primeiros para estimular a atenção, concentração, possibilitando diversas formas de expressão, interação.	Profissional a utilizar a lit. infantil.	São necessárias para o desenvolvimento cultural, quanto ao uso da palavra escrita.
7- Desenvolve a oralidade, linguagem estimula a imaginação.		Tem papel importante permite usar recursos variados.
8- Contempla o planejamento e os conteúdos curriculares.	Tema relevante.	Desenvolve a oralidade, linguagem, gestos e movimentos.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2021).

No quadro percebe-se que as respostas das participantes possuem considerações significativas que respondem ao objetivo deste estudo e às temáticas propostas, isto é, a literatura infantil: práticas pedagógicas e processos formativos de professores/as de educação infantil. A partir das respostas das participantes bem elaboradas foi possível analisar e discutir o que facilitou o processo, para direcionar a pesquisa ao ponto central que é compreender como a literatura infantil pode contribuir no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores/as de educação infantil. Sendo assim, após retirar os maiores elementos das falas das participantes é que se formaram as “unidades contextuais” sendo que, posteriormente, buscamos as “unidades de codificação”. Segundo Flick (2013, p. 138) tratam-se do “menor elemento do material que pode ser analisado, a mínima parte do texto, que pode cair em uma categoria”.

Quadro 13 – Unidades de codificação.

LITERATURA INFANTIL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	PROCESSOS FORMATIVOS	LIVRO DE IMAGEM
Contempla planejamento com conteúdo curriculares, promovendo desenvolvimento integral da criança.	Abordagem de maneira Superficial.	Momentos de entretenimento e descanso e lazer.
Potencializa o fazer Pedagógico tornando o cotidiano prazeroso leve e lúdico.	Muita teoria e pouca prática.	Importante promover momentos pedagógicos planejados e variados.
Desenvolve cognição, percepção e várias potencialidades, como a linguagem oral, gestual e escrita.	Tema de relevância.	Utiliza, mas não com frequência. Livros como instrumento no exercício da prática pedagógica.

Continua...

LITERATURA INFANTIL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	PROCESSOS FORMATIVOS	LIVRO DE IMAGEM
Estimula interação, interpretação, as experiências e brincadeiras.	Instiga o profissional a se reciclar.	Permite desenvolver a linguagem oral e escrita, gestos e movimentos.
Oportuniza vivenciar vários sentimentos e sua relação com o mundo.	Proporcionar experiências práticas.	Livros como instrumento no exercício da prática pedagógica.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2021).

Quadro 14 – Categorias e subcategorias de análise

LITERATURA INFANTIL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES	LIVRO DE IMAGEM
Potencializa a ação pedagógica		
Metodologias diversificadas e aprendizagem.	Reflexão e anseios do cotidiano da educação infantil	
Histórias transformando realidades		Instrumento lúdico no exercício da prática pedagógica

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Enfatizamos que só foi possível realizar a categorização depois de realizar várias leituras minuciosas a respeito das respostas das participantes. Dessa forma, por meio dessas leituras percebemos que a literatura infantil nas práticas pedagógica, processos formativos e livro de imagem ainda são assuntos que requerem muitas reflexões e aprendizados, pois são de extrema importância para a formação humana, em especial, para a criança pequena na educação infantil, onde tudo começa. Afinal, é na educação infantil que as possibilidade da literatura infantil nas práticas pedagógicas dos professores/as podem auxiliar de maneira significativa, visto que é nessa fase que as crianças estão em pleno desempenho de suas potencialidades. Sendo assim, adiante iremos percorrer um pouco mais sobre as categorias que retiramos das respostas das participantes, por meio das entrevistas semiestruturadas.

Nessa direção, a seguir iremos elencar as subseções que elegem as categorias e as subcategorias que foram retiradas das respostas das entrevistadas. Para tanto, será feita a seguir a análise do conteúdo por meio das respostas das professoras entrevistadas, das reflexões da pesquisadora e das afirmações dos autores que embasam esta pesquisa. Tendo em vista que a totalidade das participantes são femininas, no texto a seguir vamos nos referir a elas sempre no feminino e identificá-las pela letra P seguido dos números 1, 2, 3, 4 e 5, respectivamente.

4 ANÁLISE DOS DADOS

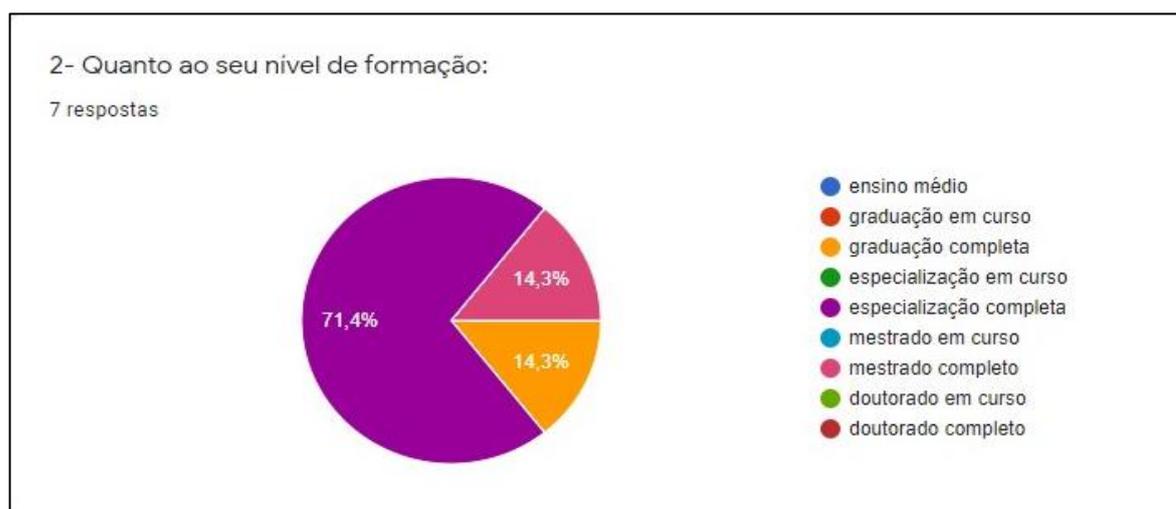
4.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

Conforme o que já foi exposto acima, foram enviados por WhatsApp os questionários para 10 professoras, mas somente 07 retornaram. Com isso, pôde-se traçar o perfil das 07 professoras participantes da pesquisa, bem como selecionar a amostragem da entrevista semiestruturada prevista para próxima etapa da pesquisa.

Desse modo, percebe-se a importância de cada etapa, para que a pesquisa se desenvolva com a qualidade desejada e alcance o objetivo proposto pelo pesquisador. Quando o questionário, que corresponde à primeira etapa da pesquisa, foi respondido, passamos para a segunda etapa, que se trata da entrevista semiestruturada.

A partir dessa contextualização inicial, seguem abaixo os gráficos que trazem os dados referentes aos aspectos da amostragem geral do grupo de sete participantes que responderam o questionário referente ao nível de formação, conclusão da formação inicial, idade, gênero, quanto tempo atua na rede municipal, onde trabalha atualmente, turma de identificação, qual turma se identifica mais e quanto tempo utiliza a literatura infantil. Esse procedimento fundamenta-se em Flick (2013), que diz que a pesquisa qualitativa pode utilizar gráficos.

Figura 2 – Nível de Instrução das entrevistadas

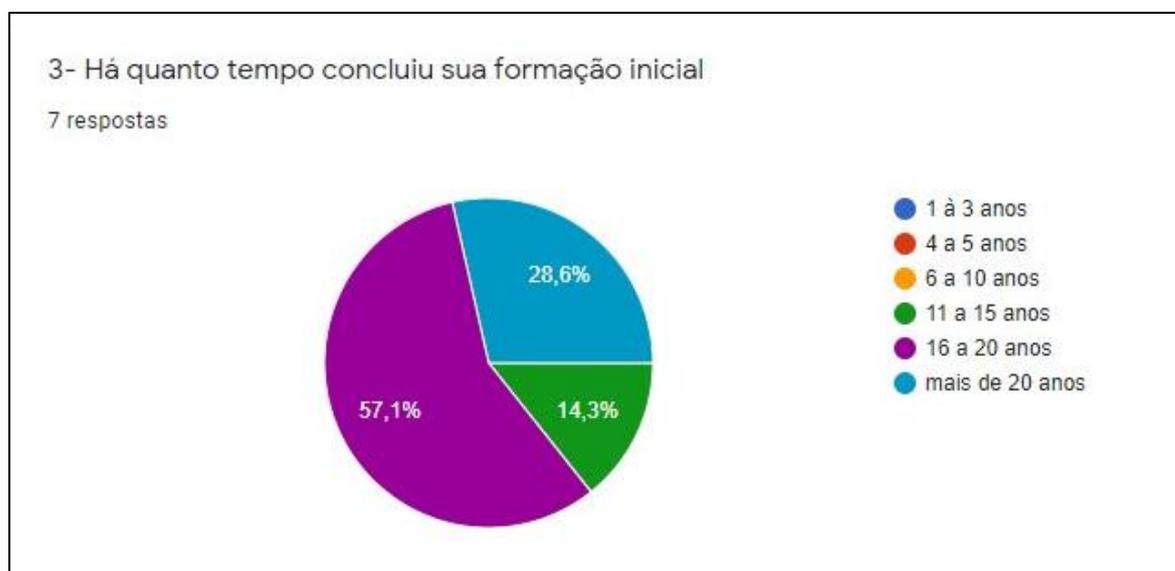


Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Nesse gráfico percebe-se que as participantes possuem uma boa formação, sendo que uma possui mestrado completo, uma graduação completa e as outras cinco possuem especialização. Com isso, evidencia-se que as professoras buscam sempre se aprimorar, visando

a qualidade profissional, algo que possibilita melhorar as suas ações pedagógicas com os estudantes, seja na educação infantil ou em outras etapas.

Figura 3 – Formação Inicial



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Já quanto ao tempo que concluiu a formação inicial, duas têm mais de 20 anos de formação, uma se formou de 11 a 15 anos, e outras quatro concluíram o curso de 16 a 20 anos. Esse gráfico revela que as professoras terminaram a formação inicial há mais de 11 anos, e que já possui uma experiência bem considerável com a educação.

Figura 4 – Idade das entrevistadas

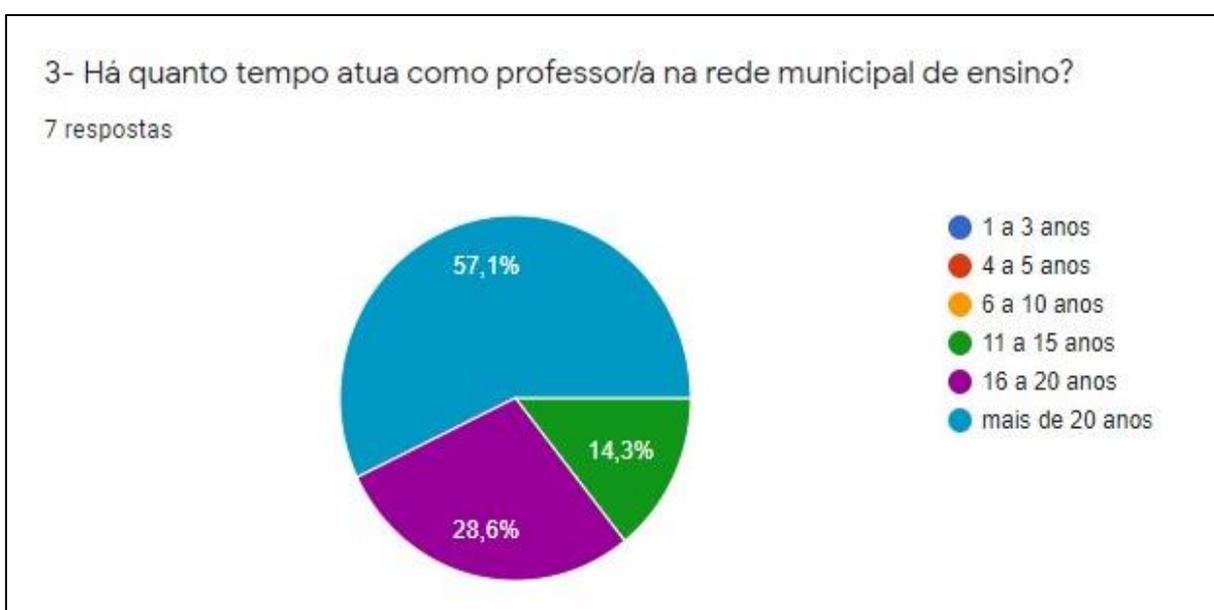


Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Por sua vez, o gráfico acima apresenta que todas as professoras têm mais de 30 anos de idade, isso mostra que elas possuem tempo percorrido de experiências vivenciadas profissionalmente.

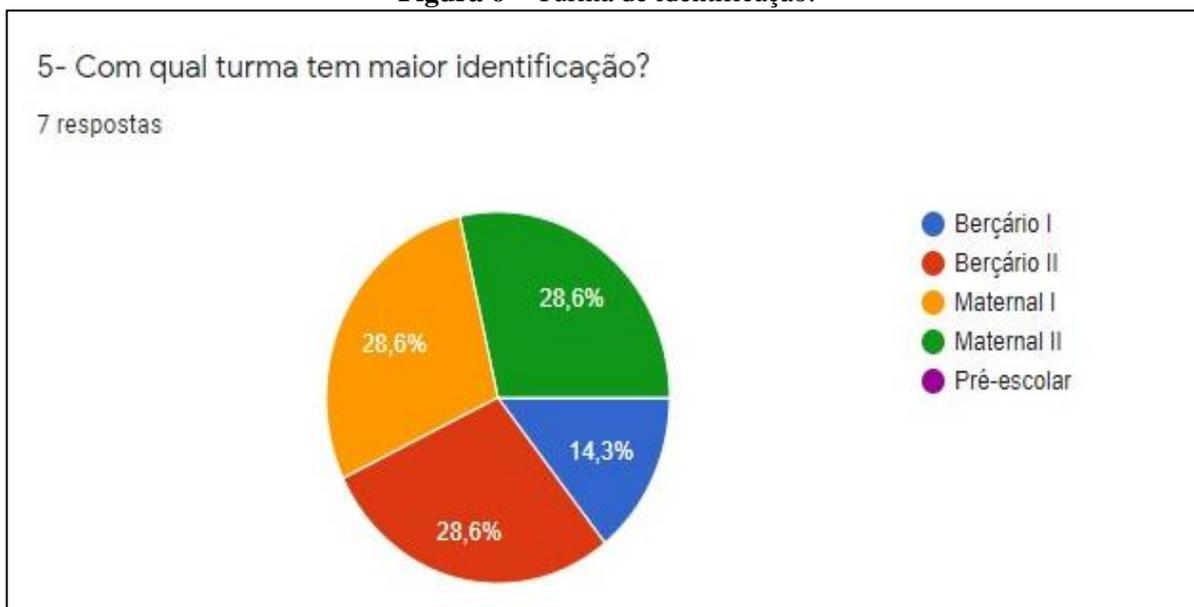
Também identificamos que todas as participantes são do sexo feminino. Acerca disso, Libâneo (2012) fala que a feminização é uma característica que possui a profissão do professor, visto que no século XX, na década de 1930, as mulheres que trabalhavam com o magistério eram pessoas de classe baixa, pois era o meio para contribuir com a renda familiar.

Figura 5 – Tempo de Atuação.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Quanto ao tempo de atuação na rede municipal, quatro participantes responderam que atuam há mais 20 anos, uma, de 11 a 15 anos, e duas têm de 16 a 20 anos de atuação. Assim, percebe-se que já estão na rede há bastante tempo como professoras efetivas. Também percebe-se nas resposta recebidas do questionário que todas as participantes possui vínculo profissional somente com a rede pública municipal de Lages. Sequencialmente a isso, todas as participantes da pesquisa relataram trabalhar somente na rede municipal de Lages como professoras de educação infantil.

Figura 6 – Turma de identificação.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Por sua vez, quanto a turma de maior identificação, duas professoras responderam ser o maternal II, duas professoras dizem se tratar do maternal I, uma professora prefere o berçário I e duas professoras, o berçário II. Portanto, entende-se que as turmas que mais possui afinidades foram maternal II e I e berçário II.

Figura 7 – Turma de Atuação por tempo.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Nesse gráfico com maior tempo de atuação na turma, então segue 2 professoras no maternal II, no maternal I 2 professoras, no berçário I 1 professora e no berçário II 2 professoras. Então percebe-se que as professoras tem maior tempo de atuação é no maternal II, maternal I e no berçário II.

Figura 8 – Tempo de utilização da Literatura nas Práticas Pedagógicas.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Ao buscar saber há quanto tempo utilizam a literatura infantil nas suas práticas pedagógicas, tem-se que quatro utilizam há mais de 20 anos, duas utilizam de 16 a 20 anos e uma utiliza entre 6 a 10 anos. Percebe-se, assim, que a literatura faz parte das práticas das professoras há bastante tempo.

Os dados coletados com os questionários foram analisados por meio dos gráficos explicitados acima, visando selecionar as participantes para a entrevista semiestruturada mediante critérios de inclusão e exclusão. A esse respeito, Flick (2013, p. 227) pontua que colocar os dados em gráficos é uma maneira de conseguir juntar todas as informações para que fiquem organizadas e visíveis.

Sendo assim, organizamos um quadro com o perfil das professoras selecionadas pelos questionários. Cabe mencionar aqui que as professoras selecionadas são do berçário I, berçário II, maternal I, e maternal II, dentro do que foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Quadro 15 – Perfil das professoras selecionadas para as entrevistas semiestruturadas

Professora	Idade	Tempo de atuação na turma	Última formação	Tempo que utiliza literatura infantil
B I	46	16 anos	Especialização	Mais de 20 anos
B I	51	Mais de 3anos	Mestrado	Mais de 20 anos
M I	47	5anos	Especialização	Mais de 20 anos
M I	44	5 anos	Especialização	16 a 20anos
M II	41	6 anos	Especialização	16 a 20 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Dessa maneira, podemos verificar o perfil das professoras selecionadas para o estudo que aceitaram participar do questionário e das entrevistas semiestruturadas, sendo quatro professoras com especialização e uma com mestrado, bem como todas atuam na rede municipal de Lages há mais de 16 anos, são efetivas e atuam há mais de um ano nestas turmas. Desse recorte, duas professoras não quiseram participar da entrevista semiestruturada.

4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Para Flick, as entrevistas semiestruturadas possibilitam deixar os participantes mais livres para se expressarem. Dessa forma, acrescenta ainda Flick, (2013, p. 115) “O objetivo de obter visões individuais dos entrevistados sobre um tema. [...] e que respondam da forma mais livre e extensiva que desejarem”.

Já sobre as perguntas abertas, para Flick (2013, p. 116) “essas perguntas abertas devem ser combinadas com perguntas mais focadas, que se destinam a conduzir os entrevistados além das respostas gerais e superficiais, e a introduzir temas que eles não teriam mencionados espontaneamente”. Essas colocações nos permitem entender a importância de compreender melhor os sentimentos e reações de cada entrevistada.

A partir das afirmações de Flick, aderimos a coleta dados por meio da entrevista semiestruturada de abordagem qualitativa, com 10 perguntas abertas referentes à pesquisa.

Cumpré lembrar que apenas após a análise dos questionário é que enviamos para as professoras selecionadas, que foram sete, as entrevistas semiestruturada por e-mail, mais precisamente no dia 8 de setembro de 2021, com prazo de entrega de 15 dias. Na ocasião, foi explicado o teor das entrevistas e o quanto isso poderia contribuir com outros estudos.

A partir das análise e discussões de dados, a seguir apresentamos a análise e reflexão dos dados coletados das entrevistas, visando entender como o uso da literatura infantil pode contribuir no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores/as da educação

infantil, com base nos relatos das 5 professoras, pois as outras 2 não quiseram responder às entrevistas. Essas respostas serão discutidas com o ponto de vista dos autores como Abramovich(1997), Amaral (2013), Cechinel (2020), Coelho (2000), Colomer (2013), Costa (2013), Freire (1996), Grosch (2013), Libâneo (2002), PNBE (2014) e a pesquisadora. Para esse procedimento, utilizamos a técnica da análise de conteúdo que, para Flick (2013, p. 134), “[...] tem por objetivo classificar o conteúdo do texto alocando as declarações, sentenças ou palavras a um sistema de categorias”.

4.3 ANÁLISES E DISCUSSÕES

4.3.1 Literatura Infantil nas Práticas Pedagógicas

Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.
(PAULO FREIRE, 1996, p.53).

Visando compreender como a literatura infantil contribui no desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras de educação infantil e sua forma de inserção, é que foram analisadas as respostas das entrevistadas, sendo que surgiu a categoria “literatura infantil nas práticas pedagógicas”. Assim, vamos analisar as informações, por meio das subcategorias: a potencialização da prática pedagógica, metodologias e conteúdos diversificados e aprendizado e histórias transformando realidades, as quais foram retiradas das falas das professoras entrevistadas.

A literatura infantil ultrapassa gerações, sempre evoluindo com o mesmo poder de encantar pessoas. Sobre isso,

[...] ainda não descobriram que a verdadeira evolução de um povo se faz ao nível da mente, nível da consciência de mundo que cada um vai assimilando desde a infância. Ou ainda não descobriram que o caminho essencial para se chegar a esse nível é a palavra. Ou melhor, e a literatura verdadeiro microcosmo da vida real (COELHO, 2000, p. 15).

Nessa direção, Freire (1994, p. 11) também fala que “a leitura do mundo procede a leitura da palavra”. A literatura infantil sendo tão significativa para a humanidade, em especial para as crianças pequenas, pois é o momento em que elas estão em pleno desenvolvimento de suas potencialidades, precisa ser bem direcionada para despertar, por meio das histórias, o gosto pela leitura e as interações com os pares. Nas escolas, mais especificamente na educação infantil, onde se planejam atividades norteadas pela BNCC, as oportunidades de fomentar e

estimular a criança são inúmeras. Isso se deve ao fato de que conta com profissionais qualificados que visam contribuir de forma significativa no desenvolvimento de práticas pedagógicas focadas na criança pequena, que é o centro do processo educativo na educação infantil. Nessa linha, Coelho (2000, p. 16) fala que a escola é um lugar privilegiado para se construir as bases da formação das pessoas, estimulando o exercício da mente. Além disso, pontua também que:

A percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e o conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente-condição *sine qua non* para a plena realidade do ser (COELHO, 2002, p. 16).

A partir do exposto acima, evidencia-se que a literatura infantil é de extrema importância e aliada à prática pedagógica dos professores por meio de histórias, seja na educação infantil ou em outras áreas, o que vem de fato a contribuir com o desenvolvimento não somente dos pequenos, mas de todas as pessoas que tenham acesso. Em aproximação, Costa (2013, p. 20) faz uma colocação,

Que a literatura cumpra seu papel no imaginário do leitor, é de fundamental a mediação do professor na condução dos trabalhos em sala de aula e no exemplo que ele dá a seus alunos, lendo e demonstrando, sempre que possível, a utilidade do livro e o prazer que a leitura traz para o intelecto e a sensibilidade.

O prazer que a literatura infantil disponibiliza para as pessoas torna muito fácil entender porque que vem ultrapassando gerações, despertando emoções e aprendizado, mesmo com muitas transformações que o mundo vive.

Defendendo a literatura infantil como agente formador, por excelência, chega-se à conclusão de que o professor precisa estar “sintonizado” com as transformações do momento presente e reorganizar seu próprio conhecimento ou consciência de mundo, orientado em três direções principais: da literatura (como leitor atento), da realidade social que o cerca (como cidadão consciente da “geleia geral” dominante e de suas possíveis causas) e da docência (como profissional competente) (COELHO, 2000, p. 18).

Nesse sentido, o professor precisa estar preparado para esse novo momento, adquirindo conhecimentos para, assim, poder transformar a sua prática em sala de aula, possibilitando o tempo necessário para conquistar o pequeno leitor, com atitudes, exemplos e com competência fazendo com que eles expressem de maneira espontânea os seus desejos para a leitura. Dessa forma, Cechinel (2020, p. 29) postula que, “a potência da literatura não está no desafio que

lança aos alunos por meio de sua construção específica e complexa de sentidos, mas sim no convite que lhes faz para que se expressem”.

Portanto, a literatura infantil nas práticas pedagógicas é um dos meios para despertar o conhecimento e o desenvolvimento de várias habilidades de forma prazerosa e lúdica na sua integralidade. Afinal, sabe-se da importância da literatura infantil para a criança pequena na educação infantil, e é primordial que não se tenha pressa, disponibilizando um tempo necessário para que esses momentos com histórias sejam proveitosos.

4.3.1.1 Potencializa a ação pedagógica

No que se refere à potencialização da ação pedagógica, fica visível, quando se fala em literatura infantil, que as histórias dão ênfase ao desenvolvimento dessa ação em sala de aula, pois na faixa etária de 0 a 3 anos as histórias são de extrema necessidade para o desenvolvimento das habilidades de forma lúdica e prazerosa, visando estimular o pequeno leitor. Para chamar a atenção das crianças pequenas, primeiramente devemos ouvi-las e, a partir daí, ler histórias que venham a apreciar, pois, segundo a PNBE (2018, p. 37), “quanto mais cedo lermos em voz alta para as crianças, mais rápido elas desenvolverão habilidades da fala” e outras habilidades também. São esses momentos que fazem a diferença na ação pedagógica, potencializando-as.

Essa potencialização da ação pedagógica fica clara nas respostas das entrevistadas por meio da pergunta: “você acha que a literatura infantil contribui para desenvolvimento de práticas pedagógicas com as crianças em sala de aula?”. A partir desse questionamento, obtivemos as seguintes respostas:

P1 *Acredito que sim, pois a literatura infantil potencializa o fazer pedagógico na educação infantil, onde a sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança, conduz a mesma ao mundo de faz de conta, capacidade de criar, inventar, favorecendo a interação entre professor x aluno criança x criança, criando um laço de afetos e trocas de aprendizagens, e conhecimentos;*

P2 *Sim, as histórias tem cheiro, cores, sabores, sentimentos e densidades. As histórias, não são apenas processos mentais, mas uma fábrica de sentidos e experiências;*

P4, *com certeza. Toda minha prática pedagógica, no decorrer dos vinte anos de atuação no magistério, é embalada a uma história que consiga contemplar meus objetivos. Sendo que este entendimento absorvi perante todo o meu processo de formação, desde o curso do magistério até a pós graduação.*

P3 *relata que a literatura infantil desempenha um importante papel no meu trabalho, pois em cada planejamento é contemplada a leitura de um livro e, em algumas situações também é ofertado que as crianças manuseiem os livros para explorar e folhear;*

P5 *Quando trabalhamos com bebês ou crianças bem pequenas, nem sempre é possível perceber o desenvolvimento de imediato, esse processo é mais lento, mas acredito que contribui sim com a formação da criança.*

Podemos perceber pelos relatos das professoras que a literatura infantil potencializa a ação pedagógica, visando o desenvolvimento das crianças pequenas. Isso pode ser identificado, por exemplo, no relato da P1 quando aponta que a literatura infantil potencializa o seu fazer pedagógico de forma significativa, desenvolvendo, assim, integralmente a criança pequena da educação infantil, levando-a ao mundo do faz de conta com oportunidades de criar, inventar e favorecer as interações entre os pares, por meio de vínculos afetivos e trocas e aprendizagem.

Por sua vez, para a P2, as histórias têm cheiro, cores, sabores, sentimentos e densidade, pois não são apenas processos mentais, mas uma fábrica de sentidos e experiências. Em aproximação a isso, a P3 relata que a literatura infantil tem grande papel no trabalho dela, pois contempla em todos os planejamentos a leitura de um livro e o manuseio deles pelas crianças pequenas.

Sob esse mesmo viés, a P4 diz que toda a sua prática é permeada pela literatura infantil, que contempla os seus objetivos. Além disso, ela foi construindo esse perfil no decorrer de sua carreira. Já a P5 acredita muito na capacidade de desenvolvimento da criança pequena quando se trabalha com a literatura infantil, embora com os bebês o processo seja mais lento.

Diante do exposto nas falas das professoras, entendemos que a literatura infantil nas práticas pedagógicas dos professores de educação infantil vem potencializar, fortalecer e oportunizar as ações de maneira a contemplar conteúdos curriculares que propiciem desenvolver o conhecimento de forma integral para as crianças pequenas. Com vistas a embasar o que foi citado anteriormente, trazemos a afirmação de Costa (2013, p. 33) quando ressalta que trabalhar “com literatura infantil representa, simultaneamente, contribuir para a formação integral da criança e inseri-la na alteridade, isto é, no contato com o que é diferente dela, seja pelo conhecimento obtido nos textos sobre a existência de pessoas e pensamentos diferentes do seu”.

Dessa maneira, percebemos que a literatura infantil potencializa as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas das professoras de educação infantil podendo, assim, contribuir com a qualidade do processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral da criança pequena de forma prazerosa e lúdica, tendo o professor como mediador de todo esse processo. Ademais, a literatura infantil também permite utilizar várias metodologias com conteúdo diversificados visando, assim, a promoção da qualidade e a reflexão sobre o fazer pedagógico.

4.3.1.2 Metodologias e conteúdos diversificados e aprendizado

Sendo assim, o professor de educação infantil tem uma tarefa importante de proporcionar experiência e brincadeiras para que o desenvolvimento integral da criança pequena seja garantido. A literatura infantil, por meio das práticas pedagógicas, também vem alavancar esse processo com objetivos e conteúdos diversificados para melhorar a condução da ação pedagógica. Acerca disso, Costa (2013, p. 23) ressalta que:

A literatura trata de assuntos e temas humanos, isto é, que têm relação com a vida humana (sentimentos, afeto, temores, desejos, vivências), mesmo que apresentem personagens sob forma de animais ou objetos, pois eles representam sempre a compreensão do ser humano sobre a realidade, [...] ser uma forma expressiva em imagens verbais, que, por sua vez, criam imagens mentais nos leitores.

Contudo, na educação infantil, o professor como mediador do processo de desenvolvimento da criança pequena necessita conduzir os pequenos com amorosidade e afetividade, para estreitar os vínculos entre a criança, mediador e a literatura infantil, por meio das histórias. A literatura infantil possibilita buscar metodologias que atinjam as realidades nas quais a criança está inserida com as suas limitações e potencialidades, de maneira espontânea, com prazer e magia, respeitando o tempo de cada uma. Com isso, percebe-se que:

As crianças tanto estarão curiosas para ouvir as histórias na mediação do professor quanto se empenharão para uma apropriação pessoal das obras, pelos sentidos da visão e do tato. A mediação de leitura é importante porque desenvolve nos alunos a vontade de expressão, a observação dos modos de contar uma história, assim como é uma atividade professor-aluno que cria vínculo e a vivência de experiências interlocutórias, (PNBE, 2014, p. 45).

A importância do vínculo com as crianças pequenas se faz necessário para garantir o desenvolvimento das potencialidades, dar segurança e criar um ambiente propício e acolhedor, de modo que possa, assim, se desenvolver integralmente.

Na infância, a percepção dos usos das linguagens é uma das grandes aventuras que atravessa esta fase de desenvolvimento. Ao escutar uma história - na mediação - e também agindo, folheando, tocando sentindo o livro, as crianças da educação infantil ganham a oportunidade, sobretudo, de se alegrar e de se deleitar com suas descobertas. (PNBE, 2014, p. 51).

Diante deste entendimento de que a literatura infantil tem inúmeras possibilidades de contribuir com a formação humana e potencializar as práticas pedagógicas das professoras de educação infantil, torna-se possível abranger objetivos, metodologias e conteúdos curriculares diversificados, gerando, portanto, oportunidades de desenvolvimento e conhecimentos.

Entretanto, para que se adquira o conhecimento e que a criança pequena se desenvolva dentro do que se espera para a sua faixa etária, o professor necessita ter um conhecimento prévio da criança e de sua realidade, com objetivos claros, visando, assim, desempenhar um bom trabalho em sala de aula com as crianças pequenas. Sobre isso,

Docente precisa estar em continua busca de informações e realizar observações sobre a realidade de seus alunos, para entender cada vez mais como se dá a interação significativa entre leitor e os textos. [...] assim o professor terá condições de atuar com maior segurança e competência em seu trabalho docente (COSTA, 2013, p. 113).

Diante disso, foi possível identificar essas questões nas falas das professoras quando perguntamos: “você tem objetivos específicos quando utiliza a literatura infantil em sua prática pedagógica e em que momentos isso acontece?”. As respostas são apresentadas a seguir:

P1 *Sim, uso como recurso nas experiências temáticas, dessa forma procuro fazer que a criança adquira uma postura crítica-reflexiva, autônoma, extremamente relevante ao seu desenvolvimento cognitivo. Sendo um recurso rico e um dos primeiros para estimular a imaginação, atenção, concentração, possibilitando diversas formas de expressão, interação entre os pequenos. No entanto, gosto de usar a literatura infantil em vários momentos, sem objetivos específicos, proporcionando aos educandos surpresas, descobertas através da fantasia. Hoje com a pandemia a dimensão da literatura infantil é mais ampla e importante, proporcionando um desenvolvimento social e emocional.*

P2 *também reafirma: Sim, em sequência didática que utilizo algumas histórias como experiência de algum tema que quero abordar, mas o papel não é instrumentaliza-las como item do currículo, nem tomar obrigatório um prazer tão natural. Ao contrário, o papel é mergulhar fundo na fantasia, junto com as crianças, construindo paralelo com a vida de cada um.*

P3 *Os objetivos específicos estão contemplado na minha pratica pedagógica, pois eles são o ponto fundamental para a utilização da literatura infantil nas minhas experiências de aprendizagem. A utilização dos mesmo acontece desde o planejamento até o desenrolar do uso dos livros e das histórias com as crianças, visto que todo o material literário que uso vem de encontro com o que está sendo trabalhado naquela oportunidade.*

P4 *Geralmente! Por exemplo, quando quero trabalhar socialização, busco uma história condizente, embutida em qualquer conteúdo do currículo, ou quando uma situação adversa aparece em sala, busco uma história que me ajude a resolver a situação.*

P5 *Hoje trabalho com bebês, vejo esse trabalho de forma diferenciada das outras turmas. Participamos semanalmente de contação de história para os bebês, que acompanham com bastante atenção e adoram esse momento. No entanto, nossos não utilizamos objetivos específicos, objetivos são mais gerais ou abrangentes. (As cotações são realizadas pela contadora de histórias da escola e faz parte de um projeto.*

Nas falas das professoras, podemos observar que a literatura infantil está inserida no planejamento e sobretudo nas práticas pedagógicas da educação infantil, abrangendo qualquer conteúdo curricular, podendo ser utilizada em qualquer momento das aulas. Do mesmo modo, o que fica claro também é que todas fazem uso da literatura infantil em seu cotidiano escolar, pois têm clareza de sua importância tanto para as suas práticas como também para o

desenvolvimento integral da criança pequena. Sendo assim, quatro professoras relatam ter objetivos específicos quando utilizam a literatura infantil e somente uma disse não ter clareza disso.

Especificamente, a P1 aponta que tem objetivos específicos quando utiliza a literatura infantil em suas práticas, como recurso nas experiências temáticas, pois é um dos primeiros recursos que utiliza visando estimular a imaginação, a atenção e a concentração, sendo que esses possibilitam diversas formas de expressão e interação entre os pequenos. No entanto, gosta também de utilizar a literatura infantil em vários momentos, sem um objetivo específico definido, puramente buscando o prazer. Ademais, a P1 percebe que agora com a pandemia a literatura infantil tomou uma dimensão muito ampla, pois há a necessidade de mais interação.

Por sua vez, a P2 também tem objetivos específicos, abordando temas de seu interesse, mas coloca que a literatura infantil não tem que ser obrigatória, deve ser um prazer dando a possibilidade de entrar no mundo da fantasia e relacioná-lo com a vida de cada um. Já a P3 diz que em suas práticas pedagógicas sempre tem objetivos, sendo o ponto de partida para as experiências e aprendizagens, visto que a utilização deles acontece desde o planejamento até o final, quando o material literário vem ao encontro do que está sendo trabalhado naquele momento.

A P4 ressalta que geralmente tem objetivos quando elabora o seu planejamento e utiliza a literatura infantil, pois busca embutir os conteúdos programáticos, e também quando precisa resolver alguma situação delicada ou de conflitos. Por outro lado, a P5 relata que não tem um objetivo específico, mas que sempre possui uma intenção de maneira abrangente quando utiliza a literatura infantil com os pequenos do berçário.

Percebe-se, assim, nos relatos das professoras que a literatura infantil sempre está presente em suas práticas pedagógicas, seja dentro do planejamento, com objetivos específicos, ou não. Porém, geralmente, existe espaço para uma boa história em algum momento da aula do cotidiano. Sabedores da importância da literatura infantil na vida das pessoas, que ela não pode ficar presa e limitada em objetivos e rotinas engessadas, pois ela funciona para além da imaginação possibilitando várias vivências e em qualquer momento e espaço. Dessa maneira, Costa (2013, p. 21) acrescenta que a literatura infantil tem, “diferentes funções da leitura e da literatura no ambiente escolar, lembrando que elas se alteram ao longo do processo educativo, visto que os textos podem ter aproveitamentos diferentes no trabalho escolar”.

Com isso entendemos que a literatura infantil, por meio das histórias na educação infantil, é um meio de despertar as habilidades, desenvolver a cognição, a percepção, entre outras potencialidades. Por isso, deve estar presente em qualquer nível do ensino, pois

transforma as realidades, mas sabemos também que é na educação infantil que ela se faz mais presente, visto que em outras níveis do ensino ficam focados mais em conteúdos programáticos, resultados rápidos e a literatura infantil não possui o mesmo efeito, pois ela requer tempo, nesse sentido Cechinel (2020), coloca que o lugar da literatura infantil está ameaçada pois resiste o uso e produção dos conteúdos escolares e assim, acaba quase que não existindo, perdendo seu espaço no cotidiano das crianças e nas instituições. Para Abramovich (1997, p. 23) “ouvir histórias pode estimular a desenhar, o musicar, o sair, o fixar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo”. Sendo assim, muito se pode realizar por meio das histórias e os resultados podem ser percebidos a longo prazo, pois é um processo na vida da criança pequena, transformando a sua realidade de maneira significativa e que irá ficar registrada na memória da criança pequena ao longo da vida.

4.3.1.3 Histórias transformando realidades

Tudo na vida pode se transformar, mas é algo processual. Com o conhecimento não é diferente, visto que também exige a todo o momento conhecer o novo correto. Mesmo com o mundo em transformação, ainda há as transformações internas de cada um, e com as crianças não é diferente, pois estão sempre em constante mudança. “A transformação dos seres e das coisas, sem dúvida, está ligada a ideia da evolução da humanidade e do universo, e deve ter preocupado o homem desde os primórdios, pois aparece nas mais antigas fontes narrativas que se conhecem” (COELHO, 2000, p. 177). A partir disso, percebe-se que essa preocupação com o conhecimento não é de agora, mas sempre esteve em evidência na humanidade. Embora a literatura também venha mudando, o que não mudou foi o efeito que ela oportuniza, principalmente para as crianças pequenas na educação infantil.

A linguagem literária tem a ver com o inconsciente, com a reprodução de real e com a palavra em estado de arte. [...] O leitor procura neles conhecer modos diferentes de olhar e entender a realidade, mediados pelo prazer da beleza e da descoberta de recursos linguístico inovadores (COSTA, 2013, p. 10).

O fato é que, conhecendo a realidade em que se está inserido é possível atuar sobre ela de forma a entender as suas especificidades e mediados pelos conceitos inovadores que a literatura infantil traz junto com ela, como leveza, prazer e beleza. Colomer (2003, p. 88) destaca que, “a forma imprecisa de misturar-se realidade e fantasia durante os primeiros anos de vida, contribui para que a literatura seja um meio poderoso de ampliar a experiência limitada da criança”.

A criança pequena tem inúmeras possibilidades de desenvolvimento e de experienciar e interagir com as histórias, mergulhando nesse mundo de imaginação e fantasia que vem ampliar a maturidade no decorrer de seu desenvolvimento. Sendo assim, Coelho (2000, p. 26) acrescenta que “na literatura para crianças ou adultos, o mágico e o absurdo irrompem na rotina cotidiana e fazem desaparecer os limites entre o real e o imaginário”. Nesse sentido, a literatura infantil enche o cotidiano da educação infantil de magia e intensidade a cada atividade regada pelas histórias.

Dessa forma, percebe-se que quanto mais o professor saber a respeito da literatura infantil, sua linguagem simbólica e cultural, mais haverá à sua disposição o conhecimento. As histórias desfilam à sua frente e pela sua criatividade as transforma em momentos ricos em ludicidade, mas somente quando permitir manifestar a sua afetividade, de fato irá ao encontro do seu aluno, que ao ser compreendido, sente-se aceito, torna-se receptivo às narrativas, ao faz de conta, e assim aprenderá não apenas o conhecimento “científico” e “formal”, mas também a própria vida e o mundo no qual vive (AMARAL, 2018, p. 10).

Dessa forma, quanto mais se conhece a respeito da literatura infantil, com mais competência se desempenha o trabalho com as crianças pequenas em sala de aula, pois ela proporciona meios para realizar uma prática pedagógica com qualidade, buscando recursos diferenciados para contar história de maneira a conseguir a atenção dessas crianças e despertar o gosto pelos livros. A partir disso, obtivemos nas respostas das professoras entrevistadas quando questionadas “quais os recursos que você utiliza para contar histórias?”, os seguintes posicionamentos:

P1 Ao contar histórias faço uso de recursos para atrair a atenção das crianças. Gosto muito de me preparar antes pois, conto histórias diariamente. Uso livros com poucos textos, linguagem acessível, com muitas ilustrações coloridas, grandes e sugestiva. Costumo usar palitoches, fantoches, bonecos, avental, varal, histórias sonoras, entonação vocal, o corpo, imitação, dobraduras, ginastica historiada. Definição quanto ao espaço para que seja atraente, o início da história com uma música e termino com uma outra. Livros 3D, pop-up, sonoros, com imagens e sons de animais.

P2 Vários. O livro (com texturas, pop-up, 3 D), palitoches, fantoches, fantasias, objetos, flanelógrafo, cenários, tecidos, computadores, recursos tecnológicos...

P3 Na contação de história muitos recursos podem ser utilizados. Eu particularmente gosto de usar histórias de varais, os livros 3D, os fantoches de faz de conta, novelo de lã.

P4 Utilizo os mais variados recursos para inovar, buscando sempre instigar a atenção e a imaginação da criança, como: livros ilustrados, representados em EVA, fantoches, bonecos de pelúcia, imagens, brinquedos, fantasias, etc.

P5 Livros, dedoches, objetos variados, corpo e gestos, cantigas, instrumentos musicais... Verificar os espaços na fala das professoras se é 1 ou 1,5.

A partir das respostas das entrevistadas, podemos perceber que todas procuram utilizar recursos variados, desde a utilização do próprio corpo, do espaço físico, bem como de objetos, animais, tecnologias, brinquedos, fantasias, instrumentos musicais, livros, fantoches, tecidos, entre outros, para que esse momento seja de interação, enriquecedor e prazeroso para as crianças pequenas.

Diante disso, a P1 em seu relato fala que o objetivo é chamar a atenção da criança para a história. Ademais, afirma que se prepara para esse momento que é diário, utilizando livros com pouco texto escrito, linguagem acessível e com ilustrações coloridas, grandes e sugestivas. Começa e termina a história sempre com uma música e utiliza desde o espaço até o corpo, objetos e tecnologias.

Já a P2 também responde dizendo que se utiliza de vários recursos para contar as histórias. Por sua vez, a P3 utiliza recursos de formas variadas, mas que prefere histórias de varais. Enquanto isso, a P4 responde que são vários os recursos que utiliza, mas está sempre à procura de inovar e buscar novidades. No mesmo sentido, a P5 também busca recursos variados como, por exemplo, mudar de ambiente, entre outras ações, para que a sua prática pedagógica com as crianças da educação infantil seja prazerosa.

Nesses relatos percebe-se, então, que todas as entrevistadas fazem uso de diversos recursos para a contação de histórias, visando, é claro, a atenção das crianças, e estimulando o interesse em querer sempre ouvir mais histórias, para que no futuro próximo tenhamos leitores apaixonados e críticos. Sendo assim,

Trabalhar a literatura infantil em sala de aula diz respeito a prática na qual a partir das vivências narrativas o professor organiza os saberes de maneira coerente para que na sua interação com os alunos possa envolvê-los de maneira a transmitir-lhes informações importantes para o seu crescimento, sabendo-se que isso se dará por meio da ludicidade, cabe ao professor preparar-se para o contato com as suas crianças, não apenas em termos de didática, mas também enquanto compreensão da linguagem simbólica da literatura infantil para realizar a escolha da história mais adequada a cada contexto e momento do processo do aprender (AMARAL, 2018, p. 9).

Também no ambiente da sala de aula, a contação de história se torna um momento riquíssimo que transforma a realidade e transporta o imaginário das crianças pequenas para onde elas quiserem ir, dando a oportunidade de compreender e organizar os próprios sentimentos. Nesse sentido, os recursos diversificados tornam esses momentos incríveis. Por isso, é preciso encaminhamentos e preparação do mediador para que a contação de histórias seja prazerosa, lúdica e prazerosa, deixando esses recursos de fácil acesso para as crianças manipularem quando acharem conveniente.

Desse modo, ficou claro que as histórias infantis têm uma grande importância na vida das pessoas, especialmente das crianças pequenas e nas práticas pedagógicas das professoras de educação infantil. Isso ocorre pois conseguem revigorar e energizar todo o processo de brincadeiras e interação, que são os eixos norteadores da educação infantil e, ainda, despertar nas crianças pequenas habilidades, interesse pelo ato de ler, bem como fazer a diferença na vida delas.

4.3.2 Livro de imagem

Conhecer as imagens, levar as crianças a verem realmente os seres e coisas com que precisam interagir na vida é, sem dúvida, uma das metas da educação atual [...] espaço aberto à literatura infantil, em que a imagem fala tanto quanto a palavra (COELHO, 2000, p. 196).

Atendendo novamente ao objetivo de verificar se as professoras de educação infantil utilizam livros de imagem e com que frequência e em que momentos do seu cotidiano, na categoria “livro de imagem” discorreremos sobre a subcategoria “instrumento lúdico no exercício da prática pedagógica”.

Vivemos em um mundo onde a imagem se tornou indispensável. Coelho (2000, p. 197) fala que “a imagem se tornou a ordem/desordem absoluta de nosso mundo”. Sendo assim, é inevitável, temos que conviver com elas, pois Coelho (2000) aponta que é uma avalanche de imagens desordenadas que as mídias colocam pelos nossos olhos, com tamanha velocidade que dificultam o entendimento do real, permitindo ficar nas aparências.

Por sua vez, para Cechinel (2020, p. 74) “e não há contradição alguma nisso –, a sociedade excitada é, ao mesmo tempo, a sociedade do cansaço”. Dessa maneira, torna-se fundamental se utilizar as imagens para produzir o conhecimento e promover o desenvolvimento cognitivo em especial da criança pequena. Coelho faz alguns apontamentos a respeito que,

Se elaborada com arte ou inteligência, a imagem aprofunda o poder mágico da palavra literária e facilita à criança o convívio familiar com o universo que os livros lhe desvendam. Estimula e enriquece a imaginação infantil e ativa a potencialidade criadora –natural em todo o ser humano e que, muitas vezes, permanece latente durante toda a existência por falta de estímulo (COELHO, 2000, p. 198).

É por meio das imagens que muita aprendizagem acontece e Coelho (2000) fala que na educação infantil as crianças estão na fase de elaboração da fala, e então vão aprendendo a ver

o mundo que as rodeia, pois é o início do processo da percepção intelectual. Assim, na fase inicial da vida das crianças pequenas os livros de imagem, e os livros objetos são de extrema necessidade, pois ajudam a desenvolver percepções da criança como: olhar, ouvir, cheirar, provar e tocar, o que possibilita potencialidades de compreender e pensar. O autor destaca ainda que é o prazer abrindo caminho para o *conhecer*. Então, o livro de imagem é primordial para as crianças pequenas na educação infantil, pois fornece subsídios para o processo de desenvolvimento integral e em cada faixa etária, de forma prazerosa e lúdica. Com isso, percebe-se o valor do livro de imagem para estimular a criança a evoluir no seu desenvolvimento e na construção literária, bem como para as professoras.

Enunciativas em potência, as imagens são bastante importantes para o letramento literário, obre tudo na infância, porque estimulam a apropriação da linguagem, valorizando a curiosidade nata infantil, e também porque a leitura de imagem pode contribuir para a construção literária de sentidos (PNBE 2014, p. 43)

Diante disso, tem-se o entendimento de que o livro de imagem é um dos meios para desenvolver uma série de habilidades das crianças pequenas no seu cotidiano escolar, tendo o professor como mediador desse processo. Sabe-se que o livro de imagem já vem de longa data para contribuir com a sociedade, algo que também foi identificado nas respostas das professoras entrevistadas. Isso foi possível de verificar quando questionamos às professoras sobre: “Você já ouviu falar ou teve contato com livros de imagem?”. A esse respeito, as respostas foram:

P1 e a P2 responderam que sim

P3 sim nós temos alguns livros de imagem no CEIM que usamos em muitas ocasiões.

P4 Sim, o livro de imagem não é novidade, apesar de, primeiramente eu achar que estes livros poderiam ser usados mais com bebês e crianças bem pequenas. Após algumas leituras informativas e pesquisas cheguei as seguintes ideias: é muito importante que as crianças tenham acesso a essas obras, pois a leitura e a interpretação da imagem são tão necessárias para o desenvolvimento cultural, quanto a da palavra escrita. Afinal, vivemos na era da imagem e para onde quer que olhemos veremos imagens que precisamos interpreta-las.

P5. Sim, conheço e já tive contato.

Sendo assim, percebe-se que todas as entrevistadas já tiveram contato com livros de imagem, de alguma forma ou em alguma uma ocasião. Portanto, evidencia-se que o livro de imagem faz parte do cotidiano infantil dessas professoras entrevistadas. Além disso, a P4 ainda enfatiza que o livro de imagem tem grande importância para o desenvolvimento das crianças pequenas, enquanto a P3 também salienta que tem livro de imagem no CEIM onde atua.

A P4 também aponta ser muito importante que as crianças tenham acesso a essas obras, pois a leitura e a interpretação da imagem são tão necessárias para o desenvolvimento cultural, quanto a palavra escrita. Afinal, vivemos na era da imagem e para onde quer que olhemos, veremos imagens que precisam ser interpretadas, pois o fluxo é tão grande que chega até as crianças pequenas.

4.3.2.1 Instrumento lúdico no exercício da prática pedagógica

O livro de imagem nas práticas pedagógica dos professore/as da educação infantil, contribui de maneira significativa, visto que é um meio para potencializar essas práticas, possibilitando a utilização de várias metodologias, com ludicidade e prazer. Assim, é mais um meio de entrar em contato com o mundo das ideias, pois além de oportunizar às crianças pequenas a entrarem no mundo da imaginação, também vão educando o olhar.

Desse modo, “o livro de imagem tem grande potencial para instigar no leitor – criança o desejo pelo manuseio direto da obra e o gosto pela leitura que se depreende de conteúdos visuais. Afinal, imagens são responsáveis pela dinâmica mental de um mix de significações” (PNBE, 2014, p. 42). Enfatiza-se ainda que é um lugar fértil para o trabalho com zonas de atratividade e sutilezas, pois o olho humano está apto a desenvolver varredura para as suas leituras.

Se um encadeamento de ideias contracenar no livro de imagem, isto ocorre num percurso espacial e temporal de descoberta e de reconhecimento dos sentidos do texto. Algo que pode ser demonstrável e experienciado na mediação de leitura. No processo-na contação de histórias-podem ser sugeridas ações, gestos, memórias, reconhecimentos de código de leitura, assim como a leitura pode evoluir para uma novidade configurada no espaço gráfico e atravessada por um tempo de leitura provocador. Todos estes exercícios de leitura que o professor tem à disposição na mediação (PNBE, 2014, p. 53).

Sendo assim, percebe-se que o livro de imagem tem grande potencial, com várias formas de abordar, sempre com a mediação do professor. Ademais, ao fornecerem ideias, nos preparam para situações de interpretação e comunicação, sensações, emoções, modelos de pensamentos e ações (PNBE, 2014). Já Costa (2013, p. 53) discorre que:

Uma das qualidades presentes nas obras destinadas às crianças dentro da literatura brasileira é a do ludismo e do descompromisso de textos voltados para a experiência prazerosa com a literatura, sem esquecer a qualidade da linguagem, a variedade dos temas e a proposta de tratamento questionador dos assuntos apresentados.

A ludicidade trazida pelos livros de imagem proporciona às crianças pequenas muitas oportunidades de desenvolverem de forma prazerosa e espontânea. Sendo assim, constata-se nas respostas das entrevistadas que todas conhecem ou já ouviram falar a respeito disso. A partir dessas respostas fizemos os seguintes questionamentos: “Costuma utilizar a literatura infantil com livros de imagem, com que frequência, e em que momentos das suas práticas pedagógicas do seu cotidiano?”.

Cabe aqui pontuar que foram agregadas as duas questões, visto que uma completa a outra, sendo assim não se faz necessário separá-las.

P1- *Utilizo, mas não com muita frequência, sendo que os pequenos gostam mesmo dos livros com sons, 3D e pop-up. Quando quero explorar a oralidade, linguagem, narrativas, comunicação, colocando os pequenos sentados em meia lua, para que todos possam ver sem dificuldades as imagens e as ilustrações do livro.*

P2- *Utilizo, mas não com frequência. Quando quero trabalhar a atenção das crianças em observar as mudanças de cena, os personagens, ilustrações, o movimento, com o deslocar do olhar. Construir junto com as mesmas uma história oral, escrita e com imagens/ilustrações do livro e a professora como escriba. As experiências sensitivas o ruído de folhas o visual...*

P3- *Faço uso livro de imagem, mas não com muita frequência. Utilizar os livros de imagem na prática pedagógica pode ser muito fácil, desde que os objetivos estejam claros e a professora esteja a vontade de fazê-lo. É possível usá-lo para incentivar a motivação das crianças, fazendo com que as mesmas observem as imagens e imaginem o que está acontecendo em cada cena. Estimular a observação, pedindo para que elas falem sobre tudo o que estão vendo. Incentivar a oralidade, motivando-as a falarem o nome dos objetos e animais que tem nas imagens. Criar uma história com base no que está sendo apresentado e isso, tanto a criança, quanto o professor podem fazer, tudo depende dos encaminhamentos que se quer dar. Utilizo o livro de imagem nas ocasiões que oportunizo as crianças a manusearem os livros, na expectativa de fazê-los falar do que estão vendo, nomeando cada coisa vista. Na maioria das vezes é parte das atividades propostas no meu planejamento mas quando não está procuro fazer em momentos de descanso.*

P4- *Sempre que o livro se encaixe em meus planejamentos/objetivos. Confesso que busco menos os livros de imagem que os outros. Geralmente em momentos que busco o lazer e um entretenimento na hora de leituras ou apenas folharem os livros, fico a observar qual a reação de cada um, qual a interpretação ou mesmo se o livro chama a atenção da criança.*

P5- *Não, mas as crianças têm participado deste tipo de contação e gosto bastante dessa prática pois vejo que dá asas à imaginação e a curiosidade, também prende a atenção. Nas contações de história e em alguns momentos de manuseio de livros.*

Desse modo, compreendemos que o livro de imagem é importante para as crianças pequenas da educação infantil, mas também percebemos que mesmo sabendo de sua importância as professoras não utilizam com frequência nas suas práticas pedagógicas. Isso fica claro nas respostas de todas as entrevistadas. Já no que se refere aos momentos em que elas utilizam o livro da imagem, relatam que em vários momentos desde a hora de lazer até fazer

parte do planejamento, sendo que não tem horários específicos para utilizá-los e os objetivos também são variados.

Sendo assim, a P1 relata que utiliza o livro de imagem em momentos que quer estimular a oralidade e a linguagem, com metodologias variadas. Já a P2 fala que utiliza quando quer a atenção das crianças, e reconta as mesmas histórias de maneiras diferenciadas para perceber as reações delas. A P3 relata que usa para estimular a observação e a oralidade e que normalmente é parte de seu planejamento, mas que também utiliza nos momentos de descanso das crianças.

Por sua vez, a P4 aponta que busca o livro de imagem nos momentos de lazer e entretenimento, mas que também faz parte do planejamento, visando despertar a atenção e as reações das crianças. Por fim, a P5 diz que não utiliza livros de imagem, buscando este momento em outra sala e com outra pessoa na contação de história uma vez por semana, pois acha esse momento importante para estimular a oralidade e a atenção, mas tem dificuldades em realizar esses momentos com suas crianças. A literatura infantil não requer de lugar e hora, necessita sim, é estar presente no cotidiano das crianças pequenas com profissionais especializados em contação de histórias ou não.

A partir do que é apresentado nas respostas acima, nota-se que todas as professoras entrevistadas têm consciência da importância do livro de imagem para a criança pequena, pois acrescentam o recurso como parte de seus planejamentos, ou em qualquer momento de entretenimento e lazer. Somente a P5 não utiliza a contação de história em sua sala de aula, buscando outras alternativas, como outra pessoa para atuar como contadora de história. Ficou claro que a P5 utiliza a literatura infantil uma vez por semana e em outro ambiente, este relato muitas das vezes é rotineiro nas instituições de educação infantil, visto que muitos professores não se identifica ou não gosta de realizar estas ações com as crianças pequenas buscando outras alternativas. O professor como mediador precisa ter claro que pode ter flexibilidade na condução e desenvolvimento de suas ações pedagógicas podendo ou não fazer uso da literatura.

Sendo assim, pensar na literatura infantil nas práticas pedagógicas dos professores na educação infantil é pensar em formação humana com qualidade e imenso poder de transformação da realidade do cotidiano infantil, visto que é um ambiente propício para estimular e ampliar o desenvolvimento integral da criança pequena de forma prazerosa e lúdica.

4.3.3 Processos Formativos de professores/as

Essa seção é produzida a partir do objetivo: analisar como a literatura infantil é tratada nos encontros de formação continuada, na categoria: processos formativos de professores/as e

a seguir vamos discorrer sobre a subcategoria, reflexões dos anseios do cotidiano da educação infantil.

A esse respeito, cabe aqui ressaltar inicialmente que a formação continuada de professores está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n.º 9.394/96, sendo que se faz necessária para garantir atualização, reflexão e aprimoramento da educação. Formar um profissional de qualquer área do conhecimento requer uma qualidade dos cursos de graduação e não é diferente com profissional professor, que contribui para formar outras pessoas. Além disso, ressalta-se também que qualquer profissional, no decorrer de sua profissão, precisa se reciclar, aperfeiçoar os seus conhecimentos e inovar, pois o momento em que vivemos requer uma postura perante o mundo contemporâneo tecnológico. Para Libâneo (2002, p. 15),

É verdade que o mundo contemporâneo –neste momento da história denominado ora de *sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós mercantil, ora de modernidade tardia* –está marcada pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas.

Libâneo (2002, p. 16) também aponta que tantas transformações interferem em várias partes da vida social, algo que induz a mudanças na economia, política e na cultura e acaba afetando também as escolas e o exercício da docência, pois [...]” a sociedade de um modo geral como nossa vida cotidiana”. Na verdade, as novas tecnologias e as formas novas de organizar o trabalho estão relacionados de alguma forma com a qualificação profissional professor.

Nesse sentido e mais especificamente o profissional professor precisa se aperfeiçoar para garantir a qualidade do ensino. Acerca disso, Libâneo (2002, p. 50) acrescenta que o professor tem que buscar essa qualificação de maneira adequada para todos os “professores em exercício, candidatos a professores, cursos de formação, para unirem em torno da ideia de que o ensino de qualidade afinado com as exigências do mundo contemporâneo é uma questão moral, de competência e de sobrevivência profissional”.

Isso ocorre pois qualificando professor as possibilidades de refletir nas práticas pedagógicas aumentam. Libâneo (2002, p. 81) ressalta que “pensar num sistema de formação supõe, portanto, reavaliar objetivos, conteúdos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação”. Além disso, Libâneo (2002) ainda pontua que, contudo, a ideia é pensar sua prática ou melhor que tenha a capacidade de refletir sobre sua prática própria. A partir da capacidade de refletir sobre o seu cotidiano e suas ações pode-se mudar de maneira

significativa sua relação com as crianças e com prática pedagógica em sala de aula, visando, assim, a qualidade do ensino na educação infantil.

Nessa perspectiva, Libâneo (2002, p. 31-32) discorre sobre “a ideia é de que não se trata de conhecer por conhecer, mas de ligar o conhecimento científico a uma cognição prática, isto é, de compreender a realidade para transformá-la”. Libâneo também aponta que o ensino não é somente acumular conhecimento, mas cria situações que possam ajudar os estudantes a entender a realidade para poder pensar em intervir nela, pois é no contexto da sala de aula que surgem os questionamentos.

4.3.3.1 Reflexão aos anseios do cotidiano da educação infantil

A partir do cotidiano da educação infantil que é possível identificar o que precisa melhorar, ampliar, aprender e modificar. A literatura infantil tem um papel de grande importância dentro das práticas pedagógicas das professoras, fazendo refletir, pensar em possibilidades de inovar, melhorar e potencializar o fazer pedagógico. Sendo um assunto de relevância, necessita ser falado e discutido nas formações continuadas para que se possa buscar mais opções de atuar na sala com as crianças pequenas.

Contudo, a formação continuada de professores, em especial na educação infantil, precisa levar em conta as necessidades e os anseios que afligem o cotidiano escolar, além de refletir sobre a prática, visto que no cotidiano escolar muitos são os dilemas a serem enfrentados pelos professores, e várias temáticas que poderiam ser abordadas passam despercebidas. Desse modo, ao pensar em propostas a serem tratadas nos cursos de formação continuada, a literatura infantil é e sempre será um tema relevante para ser discutido e refletido, visto que é assunto de grande relevância para as crianças pequenas da educação infantil e para as professoras.

Sendo assim, os processos formativos poderiam fornecer subsídios para fortalecer as práticas pedagógicas dos professores/as da educação infantil, dando ênfase à literatura infantil, que tem um papel importante nos processos formativos tanto de professores quanto das crianças de qualquer faixa etária. Esse assunto foi encontrado nas respostas das professoras entrevistadas, com a pergunta: “como é abordada literatura infantil nas formações continuadas?”. Com esse questionamento, tivemos as seguintes respostas:

***PI-** Abordam de maneira mais superficial, com conversas sobre a importância do tema, fazem umas dinâmicas, acontece algumas amostras, colegas que utilizam alguns recursos que se consideram diferentes, fazem uma breve explicação. Acho, muita teoria e pouca prática. Geralmente exploram a teoria, e acontece a mostra /devolutivas de trabalhos, recursos de colegas e as mesmas fazendo uma breve explicação sobre o que trabalhou.*

P2- Geralmente exploram a teoria, e acontece a mostra /devolutivas de trabalhos, recursos de colegas e as mesmas fazendo uma breve explanação sobre o que trabalhou.

P3- Infelizmente, este é um assunto pouco abordado nas formações continuadas, mostrando alguns livros que poderiam ser usadas nas práticas pedagógicas. A única vez que lembro que o assunto foi trabalhado de forma diferenciado, foi num foi num congresso de educação. Penso que seria muito importante que esse assunto fosse trabalhado com mais assiduidade e de maneiras diferenciada, instrumentalizando os professores a trabalharem a literatura infantil com muitas ferramentas e de diversas formas, vista que a mesma é de extrema importância para o desenvolvimento infantil.

P4- É um tópico sempre lembrado nas formações, com a apresentação de contadores de histórias que a apresentam e as e as formas de serem trabalhadas, também instigando a criatividade de cada profissional. Pois, trabalhar a Literatura infantil é muito singular.

P5- Nos últimos encontros não tenho lembrança de ter sido abordado este tema tão relevante, penso que poderíamos falar mais, fazer troca de experiências, até para ajudar a desenvolver melhor pois o trabalho no berçário I é constante e individualizado, pois os bebês necessitam de muita atenção. Considero que trabalhar com literatura infantil no berçário ainda pode ser desafiador. Encontro muitas dificuldades.

Diante das respostas das professoras, percebemos que na formação continuada de professoras quase não é abordada este assunto literatura infantil e quando abordada é de maneira superficial. Identificamos isso na resposta da P1 que afirma ser abordada a temática de maneira superficial, com conversas sobre a importância do tema e algumas dinâmicas apresentadas por colegas de trabalho. Ademais, a P2 também fala que é mais teoria do que a prática e que acontece uma mostra de trabalhos de colegas.

Enquanto isso, a P3 também relata que que é pouco abordado, visto que o tema é de extrema importância para as práticas pedagógicas no ambiente escolar. Por outro lado, a P4 diz que é um tema sempre lembrado, com apresentações de histórias, estratégias para estimular de como trabalhar com a literatura infantil em sala de aula. Por fim, a P5 relata que nos últimos encontros não tem lembrança de mencionarem esse tema, mas acha necessário que seja trabalhado, pois possibilita troca de experiências e aprendizado. E acrescenta que trabalhar com berçário exige do profissional muita atenção, pois é um trabalho individualizado e repleto de dificuldades.

Diante dos relatos das professoras, podemos compreender que a literatura infantil é um assunto que não é abordado com frequência na formação continuada, e quando se fala, é mais a teoria que a prática, sendo que as duas precisam se completar. Falando de teoria e prática Grosch (2011, p. 175) aponta que a prática pedagógica parte do pressuposto de que o conhecimento docente fica atrelado aos objetivos do trabalho pedagógico, e que nesses espaços de reflexão, a teoria embasa a prática, que por si anima as condições de ampliar a teoria.

Sendo assim, nas falas das entrevistadas nota-se que elas gostariam que trouxessem esse assunto para discussão e troca de ideias e experiências. Isso ocorre pois as professoras têm o

entendimento de que é um tema importante para se tratar na formação continuada, pois pode qualificar, refletir sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula. Paulo Freire (1996, p. 12) expõe que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá”. Evidencia-se, portanto, que a literatura infantil é um dos anseios e particularidade das professoras e que algumas delas encontram dificuldades em suas práticas. Por isso, é importante considerar a formação continuada como um lugar em que se pode estar propondo discussões e possibilidades de aprofundar e refletir sobre essas questões, e sobretudo melhorar as práticas pedagógicas.

Quando os professores têm a oportunidade de participar efetivamente, um espaço de tempo e lugar específico da formação continuada, trazendo suas particularidades, suas potencialidades, isto contribui para a riqueza da pluralidade de um coletivo de profissionais e pode exprimir seu modo de pensar (GROSCH, 2013, p. 204).

Frente a esse contexto, a formação continuada nos proporciona a oportunidade de refletir sobre o pensar e o agir no cotidiano escolar, bem como possibilita conhecimento para intervir na realidade em que se está inserido e transformá-la, com qualidade, desenvolvendo um trabalho que faça a diferença na vida dos estudantes. Nessa contemporaneidade em transformação mais do que nunca o professor necessita buscar se qualificar, visto que estamos em um momento tecnológico com informações chegando a todo momento. Libâneo (2002, p. 11), pontua que “as novas exigências da formação de professores postas pelas novas realidades contemporâneas, com os olhares voltados para os requisitos de uma qualidade de ensino para todos, orientados por uma perspectiva emancipadora”. Contudo, entendemos que aprender é para a vida, pois estamos sempre buscando algo para conhecer e aperfeiçoar.

Sendo assim, pensar na literatura infantil nas práticas pedagógicas dos professores/as na educação infantil é pensar em formação humana com qualidade, com vistas a transformar o cotidiano infantil escolar com ludicidade e prazer. Visa-se, assim, o desenvolvimento integral da criança pequena. No entanto, a literatura infantil precisa também ser estimulada nas formações continuadas de professores/as, pois conhecendo o seu real valor e agregando às práticas pedagógicas a qualidade dessas ações, se intensifica significativamente na educação infantil com crianças pequenas. Conhecer para poder amar é o que constrói as possibilidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar os rios, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciências ou tecnologias, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 1996, p. 24).

Dentre as inúmeras razões que estimularam essa pesquisa e o tema escolhido de se trabalhar a literatura infantil: práticas pedagógicas, processos formativos de professores/as da educação infantil, destaca-se o fato de perceber na prática que as aulas tornam-se mais produtivas elevando assim o nível de qualidade, pois é um terreno fértil, e por meio de cenários adequados para produzir conhecimentos e vivências, pois a literatura infantil emana inúmeros sentimentos e desperta a imaginação. Sendo assim, é sempre bom buscar conhecer mais se aprimorar, visando contribuir com outras pessoas.

Desse modo, foram dois anos de aprofundamento dessa temática, sendo que os desafios nos adentravam nos dias que se seguiram, pois em virtude da pandemia da Covid-19, os estudos foram todos on-line. Nesse sentido, restringiram-se as interações presenciais com colegas e professores, sendo que a maioria se conhece somente pela tela do computador. Assim, as dificuldades aumentaram, mas isso não nos limitou para seguir com os estudos, pois entendemos a importância da pesquisa e das reflexões para a educação como um todo. O fato é que essa pandemia nos pegou de surpresa no início de 2020, mudando os rumos da vida das pessoas tragicamente e, certamente, ainda vamos perceber os seus efeitos por um bom tempo.

Frente a isso, vale lembrar que a literatura infantil exerce na mente das pessoas um poder de transformar atitudes e sentimentos, podendo conduzir a qualquer parte do mundo sem sair do lugar, modificando realidades e formas de pensar. No contexto da educação infantil, as possibilidades de desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras/es para trabalhar com crianças pequenas de 0 a 3 anos é de extrema necessidade, pois se potencializa de maneira significativa, favorecendo e possibilitando a qualidade na condução do processo formativo da criança pequena, na educação infantil.

Ressalta-se que é na fase da infância que a imaginação a curiosidade e o encantamento estão aflorados e a literatura infantil, por meio das histórias, vem contribuir para o desenvolvimento de várias competências, dando subsídios para fazer os encaminhamentos necessários. Afinal, além de ser agradável aos ouvidos das crianças, ouvir histórias funciona como um mecanismo que faz com que elas transformem, entendam e incorporem diversos

pensamentos, sentimentos e vivências do seu cotidiano, propiciando, assim, a criação de suas próprias identidades.

Para as práticas pedagógicas das professoras de educação infantil, a literatura infantil se desenvolve junto às crianças pequenas, que se encontram em pleno desenvolvimento e abertas a novas experiências para semear conhecimento, com ludicidade, prazer e emoção. Mesmo não estando alfabetizadas, as histórias vão estimulando-as de maneira espontânea e prazerosa a despertar para esse universo literário, elevando o nível de interesse. Com esses estímulos recebidos na educação infantil, por meio das histórias, é possível despertar o interesse pelos livros.

Dessa forma, foi muito interessante perceber nos relatos das professoras que a literatura infantil faz parte das práticas pedagógicas do cotidiano delas, que permitem fornecer subsídios para desenvolver metodologias, desde os espaços físicos até os livros, capaz de facilitar a condução do processo de desenvolvimento da criança pequena, com qualidade, ludicidade e prazer. Ademais, permite ao professor estimular as crianças pequenas, de forma espontânea para construir o conhecimento necessário para cada faixa etária, como o desenvolvimento da oralidade, das linguagens, da expressão corporal, da interação, da socialização, das experiências e das emoções.

Portanto, ao professor de educação infantil cabe sempre disponibilizar livros para as crianças pequenas, para terem familiaridade com eles e oportunizar a proximidade com a literatura infantil de qualidade. Sob o mesmo viés, entender que a literatura infantil nos possibilita variadas formas de desenvolver as práticas pedagógicas das professoras, como também para construir a aprendizagem das crianças pequenas. Evidencia-se que, certamente, a literatura infantil precisa de um lugar nas instituições escolares, para que, de fato, mostre todo o seu potencial.

Com base em tudo que foi estudado e no discursos das professoras, ressalta-se que a literatura infantil tem seu lugar de destaque dentro do processo de formação das crianças, visto que a literatura infantil contribui para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula com as crianças pequenas da educação infantil possibilitando a transformação e a ampliação das experiências e conhecimentos. Outra questão importante que surgiu dos relatos das professoras é que elas não utilizam o livro de imagem com frequência, mas reconhecem a sua importância no desenvolvimento da criança pequena e em suas práticas no cotidiano da educação infantil.

Além disso, as professoras acreditam que a formação continuada não fornece subsídios suficientes a respeito de como se trabalhar com a literatura infantil em sala de aula. Por isso, gostariam de mais conhecimentos sobre o assunto em questão. Sendo assim, também relatam que quando falam sobre literatura infantil é mais sobre a teoria do que a prática e de maneira superficial, mas gostariam que refletissem mais sobre esta temática.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, C. C. K.; ROJAS, J. **A linguagem simbólica da literatura infantil como instrumento do professor: um olhar em fenomenologia**. 2018. Disponível em: http://sites.pucgoias.edu.br/posgraduacao/mestradodoutoradoeducacao/wpcontent/uploads/sites/61/2018/05/Jucimara-Rojas_-Kelly-Cebeliadas-Chagas-do-Amaral.pdf
- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- BERNARDI, E. **O livro de imagem: inserção da criança no mundo da leitura**. Florianópolis, 2014.
- BLOG QUINDIN. **Livro de imagem: a importância de um livro sem palavras**. 2017. Disponível em: <https://quindim.com.br/blog/livro-de-imagem-a-importancia-de-um-livro-sem-palavras/>. Acesso setembro 2021.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Emendas Constitucionais de Revisão. Brasília, 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.
- BRASIL. **Resolução n.º 5 de 17 de dezembro de 2009**. Estabelece as Diretrizes Nacionais Curriculares – DCNs – para a Educação Infantil. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE. **PNBE na escola: literatura fora da caixa/ Ministério da educação: elaborada pelo centro de alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2014.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Aprofundamentos: literatura infantil – reflexões e práticas**. 2021. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos>.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. Legislação. **Decreto-Lei n.º 8.530 de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Diário Oficial da União - Seção 1 - 4/1/1946.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. Legislação. **Lei n.º 7.044 de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/10/1982.

CRAIDY; KAERCHER. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARNEIRO, Liliane Bernardes. **Leitura de imagens na Literatura Infantil: desafios e perspectivas na era da informação** / Liliane Bernardes Carneiro. – Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

CECHINEL, A. **Literatura, ensino e formação em tempos de teorias.** 2020. 1 ed. Curitiba: Appris, 2020.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática.** São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual.** Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE – CNS. **Resolução n.º 510 de 7 de abril de 2016.** o dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Decreto de Delegação de Competência de 12 de novembro de 1991.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento** (fundamentos epistemológicos e políticos). 13. ed, São Paulo: Cortez, 2009.

COSTA, M. M. **Metodologia do ensino de literatura infantil.** Curitiba: Inter Saberes, 2013.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2018.

DULZ, S. M. **A formação continuada de professores na educação profissional: espaço de constituição de saberes docentes.** Lages, SC, 2019.

ÉSTHER, A. B. **Desafios da pesquisa qualitativa.** Disponível em: http://www.ufjf.br/angelo_esther/textos-de-interesse/ Acesso em: 15/03/2021.

FLICK, U. **Introdução a metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes.** Tradução: Magda Lopez. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Paz e Terra, 1996.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas,** São Paulo, 1995.

GROSCH, Maria Selma. **A formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau: a Escola de Formação Permanente Paulo Freire (1997-2004).** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução: Francisco Cocke Fontanella. 2. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

KUHLMAM, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: mediação, 1998.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente/. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MALLMANN, M. C. **A Literatura infantil no processo educacional: Despertando os valores morais**. Trabalho de conclusão de curso (Bacharel em Biblioteconomia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

MARTINS; PEREIRA. **Ser e tornar-se pedagogo: um processo de construção identitária**. Editora Realize, 2002.

MAYRING, P. **Qualitative inhaltsanalyse**. Beltz GmbH, 1983.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Z. M. R.; CRUZ, V. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacional? Anais do I Seminário Nacional. **Currículo em movimento. Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, novembro de 2010.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SARTOR, A. P. B. **Formação continuada de professores da educação básica: a materialização das políticas públicas PROFA e Pró-Letramento na rede Municipal de Ensino de Lages (SC)**/ Ana Paula de Bona Sartor-Ed.do autor, 2018.

SPENGLER, M. L. P. **Alçando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a educação infantil /orientadora Eliane Santana Dias Debus**. Tese de doutorado – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2017.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade de teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ZILBERMANN, R.; LAJOLO, M. **Literatura infantil brasileira. história e histórias**. 6. ed. São Paulo, 2007.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

(Resolução 510/2016 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado **“LITERATURA INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES/AS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”**. O objetivo deste trabalho é compreender como o uso da Literatura Infantil pode contribuir no desenvolvimento de práticas pedagógicas de professores/as da educação infantil. Os objetivos específicos são: a) Analisar como a literatura infantil é tratada nos encontros de formação continuada; b) Elencar quais as formas de inserção da Literatura infantil nas práticas pedagógicas; c) Verificar se as professoras de educação infantil utilizam livros de imagem e com que frequência e em que momentos do seu cotidiano. Esta pesquisa foi adaptada para o período de isolamento social, por conta da pandemia do novo coronavírus (COVID19). Nesse contexto, a pesquisa irá acontecer a partir dos diálogos com professores/as, através de entrevista semiestruturada utilizando comunicação por e-mail e/ou pelo Google Meet, buscando compreender as intencionalidades, as práticas, as especificidades, que a literatura infantil exerce no desenvolvimento das crianças.

Compreender como o uso da literatura infantil pode contribuir no desenvolvimento das práticas pedagógicas de professores/as da educação infantil.

A partir dos dados coletados, serão analisadas as respostas do questionário que será enviado a todos(as) os(as) professores(as) de dois CEIM(s) identificando o perfil necessário à participação da entrevista semiestruturada, que será realizada com base num roteiro previamente organizado (Apêndice E). Para realizar o estudo, será necessário que os/as participantes se disponibilizem a participar de entrevistas, previamente agendadas à sua conveniência. Esses encontros acontecerão por meio da ferramenta Google Meet, sendo arquivados no computador da pesquisadora, no qual só a mesma terá acesso. Do mesmo modo, será gravado o registro do consentimento das participantes a colaborar com a pesquisa. As complementações de respostas serão gravadas em áudio, com a devida autorização dos (as) entrevistados (as) durante a chamada de vídeo e, posteriormente, transcritas para categorização e análise.

As discussões coletadas através de entrevista pelo Google Meet, ou por e-mail, serão utilizadas, resguardado o sigilo e o anonimato dos/das participantes, na dissertação no formato impresso e digital, disponibilizada pela Universidade, para uso acadêmico-científico, artigos, comunicações em eventos, anais de eventos e demais produtos oriundos do presente estudo.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos, e assino ou acuso por meio de áudio ou vídeo a presente autorização.

O termo de consentimento e de autorização será gravado pela pesquisadora, assim como prevê a Resolução CNS nº 510/2016, art. 2º, inciso XXII, sobre o registrado consentimento.

Para a instituição e para a sociedade, terá grandes benefícios pois servirá como parâmetro para compreender mais profundamente quais as contribuições da Literatura Infantil nas práticas pedagógicas e processos formativos na educação infantil.

De acordo com a Resolução CNS nº 510/2016, art. 19, “O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus

procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos”. A participação na pesquisa terá risco mínimo, podendo ocorrer algum tipo de desconforto emocional relacionado aos questionamentos, o que poderá gerar abalo físico e emocional, e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados com o apoio da pesquisadora que irá encaminhar ao atendimento de Psicologia da UNIPLAC, e de forma gratuita. Assim como determina a Resolução CNS nº 510/2016, “O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização, mesmo depois de assinar o TCLE, o participante continua com o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexos causal com a pesquisa”. Em virtude de as informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da gravação deste termo, o qual receberá uma cópia via e-mail ou WhatsApp.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº 510/16 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível por meio dos telefones (49) 988707933 ou pelo endereço: Rua Presidente Kenedy, 405, B: Copacabana, Lages SC. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, Reitoria – Piso Superior Lages SC, (49) 32511086, e-mail: cep@uniplaclages.edu.br.

Desde já agradecemos!

Eu _____ CPF _____

declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

(Nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Lages, ____ de _____ de _____

Responsável pelo projeto: Nádia Aparecida de Lima Coser

Endereço para contato: Rua Presidente Kenedy, 405, B. Copacabana, Lages SC.

Telefone para contato: (49) 988707933

E-mail: nadialimacoser@uniplaclages.edu.br

Apêndice B – Carta solicitação de autorização à Secretária Municipal de Educação para aplicação do questionário

Lages, de novembro de 2021.

Prezada Senhora,

Cumprimentando-a cordialmente, vimos por meio desta, solicitar sua permissão para o desenvolvimento da pesquisa intitulada **“LITERATURA INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES/AS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”**, bem como, seu apoio junto aos diretores e às diretoras para que enviem os questionários online (em anexo) a todos/as os professores/as da educação infantil, na rede da qual é Gestora.

A pesquisa que pretendemos realizar faz parte do Programa de Pós Graduação em Educação - Mestrado em Educação da UNIPLAC de Lages, no qual sou Mestranda sob a orientação da Profa. Dra. Maria Selma Grosch.

Buscaremos fazer o levantamento em dois CEIMS da rede, para identificar o perfil dos professores que poderão nos dar subsídios para o prosseguimento da proposta de pesquisa.

Dadas as condições atuais de distanciamento social, para a realização desta etapa que consiste na aplicação de questionário, delineamos o seguinte: 1) busca dos contatos telefônicos dos diretores e das diretoras das escolas junto à Gestora de Educação; 2) realização do contato com os diretores e as diretoras pelo aplicativo WhatsApp para solicitar seu apoio para o envio do questionário para os professores (carta em anexo). O questionário será enviado pelo aplicativo WhatsApp e estará disponível pelo Google Forms.

Informamos que não haverá custos para a instituição, que não iremos interferir nas atividades cotidianas desta e que nos comprometemos em preservar a privacidade dos envolvidos na proposta de pesquisa.

Agradecemos antecipadamente seu apoio e compreensão, certos de sua colaboração para o desenvolvimento desta proposta de pesquisa.

Colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Observação: em anexo segue para seu conhecimento o protótipo do questionário a ser aplicado.

Atenciosamente

Nádia Aparecida de Lima Coser - Mestranda
Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação
UNIPLAC - Lages

Prof.^a Dra. Maria Selma Grosch - Orientadora da Pesquisa
Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação
UNIPLAC - Lages

Apêndice C – Carta solicitação de auxílio aos diretores e às diretoras das escolas para aplicação do questionário

Lages, de novembro de 2021.

Prezado (a) Senhor (a),

Cumprimentando-o (a) cordialmente, vimos por meio desta, solicitar seu auxílio para o envio do questionário (em anexo) a todos os professores e as professoras titulares da educação infantil, no CEIM na qual é Gestor/a. Para os objetivos dessa pesquisa não serão incluídos os/as professores/as que atuam como Segundo Professor nessas turmas.

A aplicação deste questionário faz parte da proposta de pesquisa intitulada **“LITERATURA INFANTIL: PRATICAS PEDAGÓGICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES/AS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”** do Programa de Pós Graduação em Educação - Mestrado em Educação da UNIPLAC de Lages, no qual sou Mestranda, com orientação da Profa. Dra. Maria Selma Grosch.

Dadas as condições atuais de distanciamento social, para a realização desta etapa que consiste na aplicação de questionário, nos utilizaremos da tecnologia e dos aplicativos WhatsApp e Google Forms.

Buscamos com este questionário fazer um levantamento, a fim de identificar o perfil dos/as professores/as que poderão nos dar subsídios para o prosseguimento da proposta de pesquisa.

Informamos que não iremos interferir nas atividades cotidianas da escola e que nos comprometemos em preservar a privacidade dos/as envolvidos/as na proposta de pesquisa.

Agradecemos antecipadamente seu apoio e compreensão, certa de sua colaboração para o desenvolvimento desta proposta pesquisa.

Colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Nádia Aparecida de Lima Coser - Mestranda
Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação
UNIPLAC - Lages

Prof.^a Dra. Maria Selma Grosch - Orientadora da Pesquisa
Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação
UNIPLAC – Lages

Apêndice D – Questionário

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada: “LITERATURA INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL”. Ao responder este questionário, estará colaborando para identificarmos, quais são as contribuições da Literatura Infantil nas práticas pedagógicas dos professores/as da educação infantil. Os resultados obtidos através desta pesquisa, poderão contribuir para a melhoria da qualidade dos processos formativos e, conseqüentemente, vir auxiliar na reflexão crítica de práticas pedagógicas, que estimulem a efetivação das aprendizagens dos educandos.

Informações gerais:

1 -Dados pessoais: Idade-_____ Gênero: _____

2-Informações acadêmicas e profissionais:

3- Quanto a seu nível de formação acadêmica:

- ensino médio
- graduação em curso
- graduação completa
- especialização em curso
- especialização completa
- mestrado em curso
- mestrado completo
- doutorado em curso
- doutorado completo

Curso-----de-----

Graduação-----

4- Há quanto tempo concluiu sua formação inicial?

- 1 a 3 anos 4 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos
- acima de 20 anos

5- Há quanto tempo atua como professor(a) efetivo na rede municipal de ensino:

- 1 a 3 anos 4 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos acima de 20 anos

6- Trabalha atualmente:

- Somente na rede municipal de ensino.
- Rede municipal e estadual de ensino.
- Particular

7- Com qual das turmas tem maior identificação:

- Berçário Berçário Maternal I Maternal II Pré escolar

8- Em qual turmas tem maior tempo de atuação:

- Berçário I Berçário II Maternal I Maternal II Pré escolar

9- Há quanto tempo é efetivo da rede municipal de ensino?

- 1 a 3 anos 4 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos
- mais de 20 anos

10- Há quanto tempo utiliza a Literatura Infantil na sua prática pedagógica?

- 1 a 3 anos 4 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos

Apêndice E – Entrevista semiestruturada

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE-UNIPLAC PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Título da Pesquisa: **“LITERATURA INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES/AS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”**.

Caro/a colega Professor (a), você é convidado (a) a participar da pesquisa da Mestranda Nádia Aparecida de Lima Coser.

Esta ficha ficará com a pesquisadora e não será revelado seu nome. Suas informações são fundamentais para o sucesso deste trabalho. Esta pesquisa é parte dos estudos no Mestrado em Educação da Universidade do Planalto catarinense- UNIPLAC. A questão que nos move: Como a Literatura Infantil está inserida nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil? O objetivo geral é compreender como o uso da literatura infantil pode contribuir no desenvolvimento de práticas pedagógicas de professores/as da educação infantil. Desde já agradecemos sua participação e colaboração.

Roteiro de Perguntas para a Entrevista

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1-Quais suas experiências acerca da Literatura Infantil, na sua infância? Fale sobre suas lembranças e relacione com suas práticas pedagógicas.

2-Você acha que a literatura infantil contribui para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, com as crianças, em sala de aula?

3-Você percebe se a literatura infantil, nas práticas pedagógicas, contribui para o desenvolvimento do processo formativo das crianças?

4-Você tem objetivos específicos quando utiliza a literatura infantil em suas práticas pedagógicas e em que momentos isso acontece?

5-Como é tua experiência com a literatura infantil nas turmas de berçário e ou maternal?

6-Quais os recursos que você utiliza para contar histórias?

7-Você já ouviu falar ou teve contato com os livros de imagens?

8-Costuma utilizar a literatura infantil com livros de imagens com frequência nas práticas pedagógicas do seu cotidiano?

9-Em que momentos utiliza livros de imagem em suas aulas?

10-Como a Literatura Infantil é abordada nos encontros de formação continuada de professores/as?

Observações/gerais: _____:
