



CLÁUDIA ROQUINI NASCIMENTO

**A INTENCIONALIDADE DOCENTE NAS PROPOSTAS
PEDAGÓGICAS COM A LEITURA E A CONTAÇÃO DE
HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**LAVRAS-MG
2021**

CLÁUDIA ROQUINI NASCIMENTO

**A INTENCIONALIDADE DOCENTE NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS COM A
LEITURA E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Profª. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora

**LAVRAS–MG
2021**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Nascimento, Cláudia Roquini.

A intencionalidade docentes nas propostas pedagógicas com a
leitura e a contação de histórias na educação infantil / Cláudia
Roquini Nascimento. - 2021.

105 p.

Orientador(a): Ilsa do Carmo Vieira Goulart.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2021.

Bibliografia.

1. Formação docente. 2. Leitura literária. 3. Contação de
histórias. I. Goulart, Ilsa do Carmo Vieira. II. Título.

CLÁUDIA ROQUINI NASCIMENTO

**A INTENCIONALIDADE DOCENTE NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS COM A
LEITURA E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**THE INTENTIONALITY OF TEACHERS IN PEDAGOGICAL PROPOSALS WITH
THE READING AND TELLING OF STORIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADA em 29 de julho de 2021.

Dra. Dalva de Souza Lobo UFLA

Dra. Renata Junqueira Souza UNESP



Prof. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora

**LAVRAS-MG
2021**

*Ao meu Deus, porque tudo é Dele, por Ele e para Ele.
Sem Ele eu nada posso fazer, vem Dele o querer e o fazer!
Dedico*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me dar forças para percorrer toda a trajetória acadêmica, com persistência e dedicação ao longo deste processo complicado e desgastante, me ter feito ver o caminho, nos momentos em que pensei em desistir.

Agradeço à Professora Orientadora Ilsa, pela pessoa inigualável que é, pelo amor pela educação, cujas reflexões lançadas durante as orientações marcaram profundamente a minha maneira de enxergar o campo pedagógico e pelo estímulo acadêmico, ensinamentos, aprendizado este que segue além do conhecimento intelectual: grandes lições de vida.

Agradeço aos meus pais: Beatriz mulher forte e guerreira que esteve comigo em todos os momentos, e ao meu pai Cláudio por acreditarem, desde sempre, em meu potencial e perspectivas de vida, que me ensinaram que os caminhos da vida devem ser trilhados com coragem e esperança.

Agradeço de forma especial ao meu noivo Caíque, grande amor de minha vida, amigo e parceiro singular dos momentos mais marcantes de toda minha existência; pelo apoio, confiança e companheirismo.

Ao NELLE, pelas trocas de experiências e conhecimentos construídos durante os encontros de estudo, que provocaram reflexões da minha prática pedagógica e o (re)pensar e (re)significar as atividades de leitura literária. Participar desse grupo proporcionou a convivência com pessoas maravilhosas, que se tornaram grandes parceiras, em especial, Melina e Juliana.

Toda a minha gratidão ao corpo docente por todo incentivo e apoio tão importantes. Sem sua ajuda e ensino nada disso seria possível.

A todos os amigos, próximos ou distantes, que me proporcionaram momentos de aprendizado, de descontrações, de superações e de lealdade; que estes possam seguir caminhos virtuosos, prósperos e que sempre tenham sede e ambição de coisas boas, em especial a minha revisora Priscila Franciely.

Às professoras da Educação Infantil do Colégio Nossa Senhora de Lourdes pela partilha e disponibilidade em participar desta pesquisa.

Agradeço à minha banca avaliadora por estarem presentes nesse momento tão especial.

A todos estes, minha gratidão.

RESUMO

Entendendo que a formação docente tem por finalidade o aprimoramento de saberes e qualificação das práticas educativas, esta pesquisa buscou uma compreensão dos conhecimentos construídos para a elaboração das atividades pedagógicas com a literatura infantil e a contação de histórias a partir da ludicidade e da criação imaginária. Diante das orientações dispostas em documentos oficiais sobre o trabalho pedagógico com a leitura literária, pode-se questionar até que ponto as atividades com a leitura são percebidas como instrumento de ressignificação para a aquisição de novos conhecimentos pelos professores, de modo a orientar uma prática educativa de forma significativa? Para isso a pesquisa assume por objetivo identificar argumentações que subsidiam e orientam a compreensão do trabalho pedagógico com a leitura literária e a contação de histórias de quatro professoras que atuam na educação infantil. Para tanto, optou-se por realizar pesquisa de campo, sob abordagem qualitativa a partir de uma entrevista coletiva semiestruturada, de forma remota, por meio de vídeo conferência, com perguntas abertas, com professoras que atuam na educação infantil de uma escola da rede privada, localizada em uma cidade do Campo das Vertentes. Como subsídio teórico para reflexão proposta apoia-se na discussão a respeito da formação de professores à luz das ideias de Tardif (2002, 2014), Nóvoa (1997), Gadotti (2003); no que concerne ao conceito de leitura nos ancoramos em Goulemot (2001) e Solé (1998) e quanto a leitura literária nos estudos de Cosson (2016). Os resultados apontam indícios argumentativos que subsidiam e orientam a compreensão do trabalho pedagógico das professoras entrevistadas. Assim identificamos argumentos referentes: às (a) estratégias pedagógicas utilizadas nas atividades de ler e contar histórias; à (b) compreensão sobre a formação literária e às (c) situações de leitura e contação de histórias. Os argumentos das professoras demonstram ações pedagógicas marcadas pela intencionalidade nas atividades de ler e contar histórias, na busca de uma formação continuada sobre como fazer e no aprimoramento diário do desenvolvimento das propostas pedagógicas.

Palavras-chave: Formação docente. Formação docente. Contação de histórias. Educação infantil. Saberes docentes.

ABSTRACT

Understanding that the purpose of teacher training is the improvement of knowledge and qualification of the educational practices, this research sought an understanding of the knowledge constructed for the development of pedagogical activities with children's literature and storytelling based on playfulness and imaginary creation. Given the guidelines provided in the official documents about the pedagogical work with literary reading, one may ask to what extent the activities with reading are perceived as a re-signifying instrument for the acquisition of new knowledge by teachers, to guide an educational practice in a meaningful way? To this end, the research aims to identify arguments that subsidize and guide the understanding of the pedagogical work with literary reading and storytelling by four teachers who work in early childhood education. To do so, we chose to carry out field research, under a qualitative approach from a semi-structured collective interview, remotely, through videoconference, with open questions, with teachers who work in early childhood education in a private school, located in a city in Campo das Vertentes. As theoretical support for the proposed reflection is based on the discussion about teacher training in the light of the ideas of Tardif (2002, 2014), Nóvoa (1997), Gadotti (2003); regarding the concept of reading, we anchor ourselves in Goulemot (2001) and Solé (1998) and about literary reading in the studies of Cosson (2016). The results point to argumentative indications that subsidize and guide the understanding of the pedagogical work of the interviewed teachers. Thus, we identified arguments concerning: (a) pedagogical strategies used in reading and storytelling activities; (b) understanding about literary formation; and (c) reading and storytelling situations. The teachers' arguments demonstrate pedagogical actions marked by intentionality in the activities of reading and telling stories, in the search for continuous training on how to do it, and in the daily improvement of the development of pedagogical proposals.

Keywords: Teacher training. Literary reading. Storytelling. Early childhood education. Teacher knowledge.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Questões para Entrevista Coletiva.....	55
Quadro 2 - Caracterização dos sujeitos.	57
Quadro 3 - Percepção sobre a melhor forma de ler para a criança.	60
Quadro 4 - Como as docentes escolhem o livro.	62
Quadro 5 - Compreensão sobre a leitura literária.....	64
Quadro 6 - Formação para contar uma história.	65
Quadro 7 - Formação inicial x Professor leitor.	67
Quadro 8 - Prioridades para uma formação qualificada.	69
Quadro 9 - Formação qualificada na educação infantil.....	71
Quadro 10 - Relato docente acerca de situações de leitura literária e/ou contação de histórias (Continua).....	73

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	FORMAÇÃO LITERÁRIA DO PROFESSOR.....	18
2.1	Formação de professores: desafios da contemporaneidade.....	19
2.2	Formação literária docente.....	24
2.3	Formação docente e o trabalho pedagógico com a leitura na educação infantil.....	28
3	LEITURA LITERÁRIA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS.....	37
3.1	Leitura literária: aspectos conceituais	37
3.2	A atividade de contação de histórias	41
3.3	Letramento literário e a formação de pequenos leitores.....	43
3.4	Atividades pedagógicas a partir das estratégias de leitura	45
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	51
4.1	Caracterização do campo da pesquisa	54
4.2	Dos instrumentos de pesquisa.....	55
4.3	Os sujeitos da pesquisa	56
5	ANÁLISE DA ENTREVISTA COLETIVA	58
5.1	Estratégias pedagógicas utilizadas nas atividades de ler e contar histórias... 	59
5.2	Compreensão sobre a formação literária	64
5.3	Situações de leitura e contação de histórias	70
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
	REFERÊNCIAS.....	82
	ANEXOS.....	89
	ANEXO A - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COLETIVA SEMIESTRUTURADA.....	89
	ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA	99
	ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ASSINADO PELAS PROFESSORAS.....	100

1 INTRODUÇÃO

A docência se mostra uma atividade complexa e desafiadora, que exige do professor uma constante disposição para aprender, inovar, questionar e investigar sobre como, porquê e para que ensinar. Considerando a educação como aspecto de centralidade no processo de formação cultural de qualquer sociedade, a escola, por sua vez, enquanto instituição educativa desempenha um papel primordial no desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos sujeitos com ênfase na formação para a cidadania, sendo palco de diversas interações sociais e culturais.

Dentre as interações sociais proporcionadas na instituição escolar podemos destacar as relações entre os profissionais da educação. Na dimensão da formação profissional, a escola possibilita, por meio da convivência com pares, a troca de conhecimentos, o estímulo ao desenvolvimento intelectual e cultural favorecido pelas relações interpessoais construídas. Esta concepção da escola como formadora da identidade profissional docente também é destacada por Nóvoa (2001) quando afirma que “o desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende”.

Para compreender as necessidades da criança, a instituição escolar percebe a necessidade de potencializar o processo de formação, reconhecendo, estimulando e ampliando as competências profissionais, oferecendo cursos, palestras, oficinas com destaques às práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem das crianças. Deste modo, compreender que o processo de aprendizagem abarca uma ação formativa, visto que:

A formação, como processo organizado e intencional, corresponde a um aspecto particular e parcelar de um processo contínuo e multifórmico de socialização que coincide com a trajetória profissional de cada um. Nesta perspectiva, a produção (e a mudança) das práticas profissionais remete, fundamentalmente, para o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho, em que coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária. (CANÁRIO, 1998, p. 10).

Neste cenário, o professor possui um papel de centralidade no desenvolvimento das crianças. Por isso, entendemos que no exercício das ações pedagógicas, o docente deve estimular, criar situações e deixar com que a criança se expresse verbalmente, que fale, comente, conte, pergunte, possibilitando o imaginar e o criar, de forma a desenvolver ações inter e intrapsíquicas

de aprendizagem, de modo a auxiliar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, bem como a ampliar sua capacidade de socialização.

Nesse sentido, percebemos que a mediação se torna o caminho para que os processos de ensino e aprendizagem se constituam. A mediação docente e a construção de saberes são necessárias para promover a interação entre as crianças e entre a criança e o conhecimento. Conforme aponta Freire (1997, p. 29): “Ensino porque busco, por que indago e me indago”, o que remete a uma reflexão tanto à dimensão prática, ao saber pedagógico, à ação de inquietude docente na busca do aprimoramento, do questionamento sobre como e porque fazer determinada atividade, quanto à dimensão teórica, à importância da pesquisa acadêmica como uma ação que visa não só conhecer o já conhecido, mas que procura compreender as ações de investimento das docentes em um fazer pedagógico comprometido com a realizada da criança, que busca, que questiona e se questiona em todos os momentos sobre o que e como agir para garantir que a aprendizagem da criança aconteça.

A escola como instituição de promoção de conhecimento e local que ocupa espaço privilegiado de acesso à leitura, tem o papel de formar e desenvolver leitores, o que exige do professor a busca pela compreensão dos processos e estratégias de leitura e de uma reflexão sobre seu próprio desempenho nas ações de formação da competência leitora, reflexiva e crítica. Tendo em vista a complexidade das discussões sobre a formação docente e a leitura na educação infantil, na minha experiência como docente com crianças de 4 e 5 anos, em uma escola da rede particular de ensino, realizei o planejamento das aulas com o intuito de mediar as propostas de leitura, propondo às crianças o manuseio dos livros de literatura infantil, estimulando a atenção durante as para a atividades de ler e contar de histórias a partir da entonação e da criatividade durante as atividades.

Estas ações pedagógicas me impulsionaram a ampliar meus conhecimentos sobre o processo de mediação pedagógica das atividades de leitura e contação de histórias para crianças, buscando entender como desenvolver atividades pedagógicas por meio da leitura literária com crianças pequenas. Por isso desenvolvi um projeto de pesquisa para concorrer ao curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras, durante o ano de 2020.

Antes mesmo de encerrar meu curso de Pedagogia tive a oportunidade de trabalhar em um colégio da rede particular de ensino, como monitora pedagógica e, sempre que necessário,

substituía as professoras de todas as etapas da educação infantil. Após formada, fui contratada como professora de educação infantil, precisamente com o Infantil IV, no qual trabalho até o presente momento. Sinto-me realizada como docente atuando com crianças na faixa etária de 4 a 5 anos.

Durante o curso de graduação em Pedagogia, participei do programa de Iniciação Científica PIBIC-FAPEMIG, vinculado a Pró-reitoria de Pesquisa UFLA, sob a orientação da Professora Doutora Ilsa Goulart, tendo como temática “Entre a fala e a escrita: Um estudo sobre a linguagem infantil como interação verbal”. A partir desse trabalho investigativo, por meio dos resultados coletados foi possível apresentar vários outros trabalhos acadêmicos, em forma de comunicação oral, em congressos localizados em outras cidades¹, o que trouxe grandes contribuições para a minha formação acadêmica. A realização do projeto de pesquisa possibilitou conhecimentos teórico-metodológicos, o que me ofereceu subsídios para compreender as exigências da ação investigativa e da escrita acadêmica, ampliando a visão sobre o contexto escolar, não somente pela fundamentação teórica, mas também principalmente pela compreensão da importância da elaboração de práticas pedagógicas com a leitura para crianças.

Durante a graduação em Pedagogia, pesquisei diversos materiais que pudessem ajudar a melhorar a minha compreensão entre a prática pedagógica e a teoria. O curso de licenciatura trouxe uma grande bagagem para a minha vida profissional, no contato e na troca de saberes com os vários profissionais docentes, que promoveram uma reflexão sobre o ato de ensinar, assim como a motivação e o desejo de lecionar, de modo que contribuiriam positivamente na minha formação não somente profissional, como também pessoal.

Por intermédio do Programa de Iniciação Científica (PIBIC-FAPEMIG), tive a oportunidade de participar do NELLE (Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita), em que estudamos a temática da leitura literária, da contação de histórias, da alfabetização, com base

¹ Cf. NASCIMENTO, C. R. Leitor ouvinte: possibilidades da leitura como forma de interação. In: Literatura na Escola - II Ciclo de Debates do GPEALE, 2018, São João del-Rei. Literatura na Escola - II Ciclo de Debates do GPEALE. São João del-Rei: UFSJ/GPEALE, 2018. v. 2. p. 37-43. In: Literatura na Escola, 2018, São João del-Rei. NASCIMENTO, C. R. Da leitura ao reconto: a linguagem infantil como um processo de interação verbal. In: Encontro de Estudos da Linguagem, 2018, Pouso Alegre. VII Encontro de estudos da Linguagem e VI Encontro Internacional de Estudos da Linguagem. Pouso Alegre: UNIVAS, 2018. v. VII. p. 300-306. In: VII Encontro de Estudos da Linguagem VI Encontro Internacional de Estudos da Linguagem, 2017, Pouso Alegre- MG. Enelin 2017, Textos Completos, 2017. p. 300-305.

no conceito de mediação na perspectiva de Vygotsky sobre o desenvolvimento da linguagem. Tais estudos oportunizaram grande aprendizado sobre o desenvolvimento infantil, o que contribuiu para desenvolver a temática da monografia defendida como trabalho de conclusão de curso na graduação.

Vale ressaltar que, esta pesquisa dialoga com estudos anteriores desenvolvidos por integrantes do NELLE que partilham escritas de relatos de práticas e de leituras teóricas que precedem este trabalho, que muito colaboraram para esta investigação. Destacamos a dissertação de Melina Carvalho Botelho: “A compreensão leitora de crianças de 4 e 5 anos em atividades de leitura literária e contação de histórias”, que teve como objetivo identificar a compreensão leitora de crianças de 4 e 5 anos a partir de atividades de leitura literária e de contação de histórias, (BOTELHO, 2020). A partir das observações das respostas das crianças nas atividades desenvolvidas, Botelho (2020) destacou que a compreensão leitora está correlacionada às situações que integram o contexto de letramento literário e de mediação pedagógica. A pesquisa apontou que a formação dos professores influencia nas estratégias pedagógicas realizadas para que as atividades de leitura aconteçam de forma mais integrada promova a compreensão leitora, bem como na escolha de em quais livros de literatura para levar para sala de aula e estimular a formação dos pequenos leitores.

Outro estudo relevante foi a dissertação “Percepções da afetividade em atividades de leitura literária e contação de histórias para crianças”, de autoria de Mayra Alejandra Contreras Madrigal, que teve por objetivo analisar o discurso de quatro professoras da educação infantil e de cinco crianças de 4 a 5 anos, sobre as percepções de leitura e a afetividade que envolve a tríade criança-livro-adulto. Os resultados indicaram que na análise das respostas das crianças foi possível identificar duas características nas suas respostas. A primeira que toma como centralidade uma “percepção objetiva” do contexto da pergunta direcionada e outra que considera uma “percepção subjetiva” da realidade temática questionada. A partir da análise da entrevista coletiva realizada com as professoras, Madrigal (2019) identificou cinco aspectos mediadores, identificados nas falas das professoras como: (a) aspectos voltados à compreensão da relação afetiva entre professor e aluno; (b) aspectos relacionados à compreensão de afeto (afetividade); (c) aspectos que envolvem atitudes do cotidiano cooperam afetivamente na relação professor-aluno; (d) aspectos direcionados a mediação por meio da leitura literária e da contação de histórias; (e) aspectos direcionados à afetividade na atividade de leitura literária ou contação de histórias (MADRIGAL, 2019).

A dissertação de Rita Cássia de Oliveira com a pesquisa “Lavras Lê: um estudo das ações e resultados dos projetos de leitura desenvolvidos na rede municipal de educação de Lavras, MG, em 2017”, buscou refletir sobre uma iniciativa de fomento à leitura, que diante dos desafios contemporâneos para a formação de leitores busca o resgate da atividade leitora, principalmente, por meio da leitura literária. A partir da análise do material coletado, Oliveira (2019) identificou no contexto de produção de um projeto institucional quatro momentos distintos: a idealização, o planejamento, a concretização e o produto final do Projeto “Lavras Lê”. Assim, nas ações do Projeto Institucional “Lavras Lê” se reconheceu a escola como um espaço que propicia transformação dos sujeitos, visto que o projeto propôs um plano de ação a ser desenvolvido por cada instituição escolar da rede municipal enfatizando o trabalho pedagógico a partir da literatura e o contato prazeroso com leitura, por meio de atividades que envolvessem tanto o interior quanto o entorno da escola (OLIVEIRA, 2019).

Em relação à leitura no contexto escolar, em pesquisa anterior, Nascimento (2019) observa que ocorre uma situação paradoxal, ao apontar que a mediação do adulto com a criança possibilita um desenvolvimento intrapessoal e interpessoal, pois sabemos que a criança está em processo de aprendizagem antes mesmo de ir para o ambiente educacional e que interage a todo o momento com as pessoas que estão ao redor, compreendendo e internalizando diferentes signos. Nesse sentido, ao pesquisar sobre o desenvolvimento da linguagem da criança, os estudos de Nascimento (2019) permitem ter um olhar sobre as atividades de leitura literária e de contação e leitura de histórias na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, pois a atividade de ler e contar histórias possibilita às crianças ativar ações como o imaginar e a compreender de que maneira elas se relacionam com a produção de significados por meio dos enunciados e com base na discussão teórica desta pesquisa, podemos afirmar que a contextualização da leitura é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, tanto para quem lê, ouve e disserta, de modo que a leitura é essencial para o desenvolvimento não só das crianças, mas para nós, professores, para que possamos estimular os nossos alunos a ler, não apenas cumprir tarefas, mas para o próprio prazer, para acolher sonhos e desfrutar a magia das palavras.

Desse modo é possível notar que as pesquisas desenvolvidas no NELLE demonstraram que as atividades de ler e contar histórias para crianças em contexto escolar se mostram ações pedagógicas que merecem atenção e o aprofundamento de estudos por parte do professor, pois as narrativas literárias podem trazer informações construtivas ou abordar temas que visam a

curiosidade, a imaginação, o prazer, o entretenimento e o aprender. As histórias infantis são encantadoras, além de explorarem a imaginação, podem trazer informações científicas, ensinamentos e reflexões sobre diversos assuntos, tratando de temas universais como o amor, o medo, o ódio, a morte, o perdão, temas presentes na realidade da social, além de favorecer o contato com uma memória cultural coletiva.

Nesta perspectiva, consideramos que o processo de formação de professores para o trabalho com a leitura literária e a contação de histórias, especificamente na educação infantil, se mostra uma necessidade. Por isso, este estudo entendemos que a interlocução entre teoria e prática, aliadas a literatura infantil como veículo de reflexão para a prática literária, tornam as ações formativas mais significativas, movendo o profissional a estar sempre estudando e refletindo sobre a necessidade de aprimorar sua prática pedagógica. Partimos da premissa de que os professores utilizam de saberes experienciais para desenvolver atividades com a leitura literária em sala de aula, tem em vista que segundo Tardif (2014, p. 136):

[...] os professores utilizam, em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum, das competências sociais. Suas técnicas não se apoiam nas ciências ditas positivas, mas sobretudo nos saberes cotidianos, em conhecimentos comuns, sociais, baseados na linguagem natural.

Neste sentido, consideramos a necessidade de se que pesquisar sobre o que a formação literária docente e os modos de pensar o ensino da leitura na educação infantil. Consideramos que o estudo sobre tal temática oportunizará uma compreensão dos conhecimentos construídos sobre as ações pedagógicas com a leitura literária de forma lúdica e criativa, e sobre como a contação de histórias é usada como instrumento de ressignificação para a aquisição de novos conhecimentos para futuros profissionais. Assim, destacamos que os estudos a respeito da formação literária docente se apresentam um caminho possível para se buscar a qualidade das práticas educativas com a leitura e escrita na educação infantil.

Nessa direção, sobre a formação docente, Gadotti (2003, p. 27) assegura que “A competência do professor não se mede pela sua capacidade de ensinar – muito menos “lecionar” – mas pelas possibilidades que constrói para que as pessoas possam aprender conviver e viverem melhor”. Por isso, compreendemos que o ato de se respeitar a infância, proporcionando uma prática

pedagógica em que a criança se sinta à vontade para realizar as atividades, para expressar o que sabe ou suas dificuldades e que de alguma forma faça parte do seu desenvolvimento.

Compreendendo a formação docente como ação diferenciadora na mobilização de conhecimentos, na dinamização das relações sociais, na interação entre pares, na busca por práticas pedagógicas inovadoras e diferenciadas, podemos indagar: diante das orientações dispostas em documentos oficiais sobre a leitura literária, questionamos até que ponto as atividades com a leitura são percebidas como instrumento de ressignificação para a aquisição de novos conhecimentos pelas professoras, de modo a orientar a prática educativa de forma significativa? Qual a intencionalidade teórica e metodológica das professoras em relação às propostas pedagógicas com leitura e a contação de histórias na educação infantil? Como ocorre o incentivo para as atividades de leitura e/ou apresentam as histórias para as crianças na educação infantil?

Em busca de respostas, neste trabalho assumimos como objetivo identificar argumentações que subsidiam e orientam a compreensão do trabalho pedagógico com a leitura literária e a contação de histórias de quatro professoras que atuam na educação infantil. Como objetivos específicos propomos: (1) realizar um levantamento de produções científicas que discutem sobre a temática da formação literária do professor; (2) realizar uma entrevista coletiva de modo a instigar uma conversa sobre o trabalho pedagógico com a leitura literária e a contação de histórias na educação infantil; (3) investigar quais as orientações formativas estão presentes em documentos oficiais que podem influenciar ou embasar o trabalho pedagógico com a leitura literária em sala de aula das turmas de educação infantil.

Para isso, optamos por realizar pesquisa de campo, sob abordagem qualitativa a partir de uma entrevista coletiva semiestruturada, de forma remota, através de videoconferência, em decorrência do contexto pandêmico, causado pela COVID-19², com perguntas abertas, com professoras que atuam na educação infantil de uma escola da rede privada, localizada em uma cidade do Campo das Vertentes. Como subsídio teórico apoiamos na discussão sobre a formação de professores à luz das ideias de Tardif (2002, 2014), Nóvoa (1997) e Gadotti (2003); no que concerne ao conceito de leitura literatura infantil nos ancoramos em Goulemot (2001) e sobre leitura literária nos estudos de Cosson (2016) e Souza e Cosson (2011).

² Cf. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

Para melhor organização das discussões este estudo está dividido em seções: na primeira seção abordamos a formação docente e literária do professor. Nas seções posteriores, discutimos sobre a leitura literária e a contação de histórias. Na quarta seção apresentamos o percurso metodológico utilizado, a caracterização do campo de pesquisa, os sujeitos da pesquisa. Na quinta seção temos a análise das entrevistas com as professoras, trazendo reflexões, juntamente com alguns autores, a partir das respostas das crianças.

2 FORMAÇÃO LITERÁRIA DO PROFESSOR

As relações construídas entre o professor e o saber pedagógico, bem como entre o professor e os estudantes requerem aprendizagens que estão muito além dos conhecimentos e das ações propostas pela instituição escolar, por mais que o professor tenha um suporte pedagógico qualificado e com todo o aparato didático. Diante disso, o olhar docente ultrapassa a dimensão escolar, pois envolve a compreensão de questões que estão associadas ao convívio familiar, aos aspectos biológicos e psicológicos de seus estudantes. O que requer a percepção da origem das dificuldades apresentadas pelas crianças ou da elaboração de propostas pedagógicas que atendam a tais necessidades, com a finalidade de favorecer o processo de aprendizagem da criança.

Sendo assim, as relações entre professor e aluno demandam um investimento afetivo e profissional, para que haja uma maior interação entre as partes interessadas, deve haver uma cumplicidade entre a instituição escolar, família e criança, em que exige do professor um olhar para a criança que vá além dos muros da escola, conforme sinalizam os aspectos discutidos por Freire (2018, p. 12) “Não há docência sem discência”, “Ensinar não é transferir conhecimento” e “Ensinar é uma especificidade humana”, o educador deve ter sua formação pautada nesses três princípios básicos, ensinar é mais que transferir conhecimentos, é gerir emoções é se colocar na realidade do seu educando. O ensino exige: criticidade, respeito aos saberes dos educandos, alegria, esperança, comprometimento, saber escutar, disponibilidade ao diálogo. Não podemos pensar em ensinar se nós mesmos, enquanto educadores, não assumirmos a condição de eternos aprendizes. Para isso, ao invés de sermos simples transmissores de conhecimentos, devemos nos assumir a condição de sujeitos da produção e da disseminação do saber, criando as possibilidades e estratégias de ensino para que a compreensão e a construção de novos saberes.

Nesta vertente, nesta seção abordamos a formação docente e literária do professor, em que buscamos compreender as discussões teóricas sobre a temática. Na primeira parte trataremos da formação de professores e os desafios da contemporaneidade no qual se percebe que uma formação de professores literários serve como alicerce para construir escolas, cidadãos e profissionais mais competentes, éticos e humanos. E na segunda parte sobre a formação literária docente em que se discute a importância de que os educadores estejam bem preparados e atualizados, tanto para promover questionamentos sobre o mundo, quanto para apresentar soluções a partir de diferentes

pontos de vista sobre a literatura que querem ensinar. Por fim, discutiremos sobre a formação docente e o trabalho pedagógico com a leitura na educação infantil.

2.1 Formação de professores: desafios da contemporaneidade

Para iniciamos uma reflexão sobre a formação docente nos apoiamos na citação de Freire (2018, p. 25): “Quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, entendendo que a formação não acontece de um único lado, ou seja, pelos estudantes, mas o professor ao organizar as ações também é formado, visto que quem dá, quem oferece algo também recebe neste gesto de partilha. E essa troca acontece quando o graduando em Pedagogia, como futuro professor, chega na universidade com conhecimentos prévios e nas relações de saberes e novos conhecimentos, que adquire com seus professores, os quais ao mesmo tempo que ensinam aprendem, pois, a educação ocorre nesse movimento de troca de saberes.

Deste modo, embora a rotina em sala de aula seja importante para o aprendizado das crianças, o professor deve tentar não ser previsível, mas inovar-se e renovar as estratégias pedagógicas utilizadas em cada aula para que os alunos se sintam interessados pelo conteúdo, de modo a apresentar algo diferenciado que lhes prendam sua atenção, usando diversos recursos pedagógicos.

Certamente que ao planejar e ministrar aulas diferenciadas, cotidianamente, não se mostra uma tarefa fácil, uma vez que muitas escolas disponibilizam poucos recursos didáticos para um planejamento inovador, que também atenda às necessidades dos estudantes. Freire (2018, p. 24) afirma “[...] que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Assim, entendemos que criar possibilidades refere-se à iniciativa de ir além do repasse de conteúdo, à ação de proporcionar ao discente a compreensão do que foi exposto e, a partir disso, permitir que se produza um novo significado, que opine, que discuta e que analise, utilizando de suas vivências, enquanto estudante, para discorrer e/ou se aprofundar sobre o assunto dado. No entanto, quando o professor consegue ser criativo, seus alunos também serão capazes de superar desafios diversos, pois foram motivados a se desafiar.

Cabe mencionar que, a geração do século XXI, traz experiências de um mundo em que tudo é mais dinâmico e tecnológico, cheio de informações e distrações, se querem saber sobre algo, pesquisam na internet, tem muita informação e pouco conhecimento. Essas crianças e jovens diante

das redes sociais e a internet são colocados diante de uma imensidão de opiniões. O que torna um risco quando não verdades os expõem a pensar de forma negativa ou falsa, a internet é uma ferramenta pedagógica incrível e deve ser utilizada para produzir e socializar conhecimentos.

Ao discutir sobre a relação entre a educação e a tecnologia, Castells (2015) descreve que:

A questão é a relação entre tecnologia e educação. A educação depende fundamentalmente de um elemento: os professores. Bons sistemas educacionais são aqueles que têm bons professores. Introduzir a internet nas escolas é muito positivo, mas apenas se os alunos têm um guia não em utilizar a internet, porque os alunos já sabem, não é preciso professores para isso. Eles podem até ensinar os professores, como ensinam seus pais. A questão é como os professores podem ter a capacidade intelectual, a iniciativa e as formas pedagógicas para guiar os alunos no que devem buscar na internet e fazer com o que encontram para sua formação e sua educação. (CASTELLS, 2015, p. 1).

Para o autor há não muito tempo atrás o docente recebia o material didático, preparava as aulas e escrevia as informações na lousa, para que os alunos copiassem a matéria em seus cadernos. Tudo podia ser resolvido com lápis, caneta, papel, giz e apagador. No entanto, foram surgindo novos recursos visto que os primeiros foram os mimeógrafos, depois slides em retroprojetores, computadores, projetores e hoje, de mais moderno no Brasil, os tablets de acesso aos alunos e lousas digitais, que já se mostra uma realidade em algumas escolas municipais. Em relação a essa questão, o professor precisou se adequar as novas tecnologias que surgiam para oferecer um ensino diferenciado para seus alunos, uma vez que o uso de atividades xerocadas na educação infantil ainda é uma realidade atual.

Nesse contexto, o docente passou de detentor do conhecimento, que tinha como função transmitir o conteúdo curricular para o aluno, para ser o mediador, isso porque a informação se faz presente, disponível e acessível aos alunos por meio da internet, vinda das mais variadas fontes e nos mais diversos formatos possíveis. Cabe ao professor, identificar os conteúdos de boa qualidade e direcionar o aluno em sua própria busca pelo conhecimento mesmo as crianças pequenas, seguindo os passos de Freire (1997) que nos descreve sobre os desafios de ser professor:

[...] conceber a prática de ensino como um processo de permanente investigação significa assumir o posicionamento epistemológico em que o educando é o sujeito de seu conhecimento, estando sua aprendizagem associada a um processo constante de pesquisa sobre sua realidade. Em outras palavras, significa não distanciar a prática educativa do exercício da curiosidade epistemológica dos educandos. (FREIRE, 1997, p. 35).

É preciso lembrar que uma das habilidades do professor se trata da empatia por seus alunos e seu grupo de trabalho, essa capacidade de colocar-se no lugar do outro, facilita a aproximação e as interações em sala de aula. Sendo assim, quando o professor percebe as diferenças no processo de aprendizagem existentes, em sala de aula e, consegue trabalhá-las no dia a dia, com empatia e afetividade, conseqüentemente, as distâncias e as dificuldades são minimizadas.

Galvão (1998) afirma que, para Wallon, a pedagogia ofereceria um campo de observação e também questões para investigação e para a construção do conhecimento no processo do desenvolvimento infantil, oferecendo, dessa forma, importante instrumento para o aprimoramento da prática pedagógica.

Wallon sugeria, então, que a pedagogia fundamentasse as atividades na relação recíproca entre o homem e o seu meio social, dando ao aluno recursos para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, não para usufruí-las individualmente, mas para a transformação social, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (GALVÃO, 1998, p. 29).

Tendo em vista essa questão é válido destacar que a busca por aprimoramento de saberes e outras possibilidades de ações pedagógicas tornam-se uma necessidade. Dessa forma, professores precisam estar em constante formação, numa busca por conhecer e reconhecer o que as concepções teóricas trazem como fundamento conceitual sobre o processo de ensino e aprendizagem e relacioná-las em sua prática pedagógica. A formação pode ser compreendida como uma ação contínua em que o professor “[...] enquanto ensino, contínuo buscando, repercurando, ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago”, segundo aponta Freire (2013, p. 30).

Conforme Libâneo (2001, p. 2) “[...] A sala de aula é o lugar de compartilhamento e troca de significados entre o professor e os alunos e entre os alunos”. Nessa partilha de saberes, o professor se forma na relação com os alunos, no desafio constante da sala de aula, no intercâmbio de significados, cada um tem uma maneira de perceber, ver, pensar e refletir sobre o mundo e as coisas que lhes rodeiam, essa relação de troca de significados remete a uma forma de diálogo e de respeito aos modos de percepção, como também de interlocução com as experiências do outro, desse modo, compartilhar saberes constitui-se uma forma de aprendizado. Tardif (2002, p. 128) propõe uma pedagogia que priorize a “tecnologia da interação humana, colocando em evidência, ao mesmo tempo, a questão das dimensões epistemológicas e éticas”.

Dentre as muitas atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula, destacamos o momento de leitura e de contação de história, por serem objetos de estudo dessa pesquisa, como ações que deveriam fazer parte da rotina da sala de aula na educação infantil, tendo em vista que se mostram ações que propiciam a troca e o compartilhar saberes, trata-se de momentos envolventes e prazerosos, que não devem ser percebidos como uma mera ocupação de tempo, mas como prática que vise uma aprendizagem significativa nos discentes.

Para além da utilização dos saberes para as práticas sociais, Libâneo (2001) discute sobre um saber com o objetivo de ensino para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e da subjetividade dos alunos com a assimilação consciente e ativa dos conteúdos, ou seja, para que a apropriação realmente aconteça e se consolide, a atuação pedagógica precisa mobilizar a interação.

Para Libâneo (2001, p. 3) o papel do professor consiste em:

[...] de planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem.

Nesse sentido, por entender que o professor também é um sujeito do seu processo de formação, cabe a ele cuidar de aspectos cognitivos, afetivos e sociais que envolvem o contexto de sua formação, e entendendo que, para aquilo que está praticando diante dos outros. “[...] não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo” (FREIRE, 1996, p. 63). Mais importante do que saber é nunca perder a capacidade de aprender e aprender por meio de ações lúdicas, especificamente quando discutimos sobre as aprendizagens na educação infantil, o que consiste compreender que “Saber é saborear”, em que este “novo profissional da educação deve romper o divórcio entre a vida escolar e o prazer” (GADOTTI, 2003, p. 54).

Se ensinar consiste em mobilizar o ato de aprender de forma prazerosa e significativa, podemos pensar no professor como um sujeito que deve estar aberto à aprendizagem, um sujeito que busca aprimorar seus saberes. Segundo Shulman (1986) o conhecimento não é único nem isolado, pois depende de outras formas de saberes. Os saberes docentes que também podemos chamar de “saberes profissionais não são constituídos apenas por um conhecimento específico,

mas por diferentes saberes advindos de diferentes origens, incluindo o saber-fazer e o saber experiencial” (SILVA; BRANDT; TOZZETO, 2015, p. 139).

Em relação aos saberes docentes necessários às práticas educativas, Tardif (2014) apresenta-os como quatro saberes que se interrelacionam com a finalidade de se construir a identidade docente: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. De acordo com Tardif (2014), os professores desenvolvem sua prática a partir de diferentes saberes, diante disso, conhecer quais saberes subsidiam a prática pedagógica com a leitura em sala de aula torna uma temática relevante para essa pesquisa.

Os estudos de Tardif (2002) descrevem que os saberes disciplinares integram à práxis docentes mediante a formação inicial e continuada transmitidos mediante componentes curriculares nos cursos de licenciatura e departamentos universitários. Os saberes curriculares apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares, correspondem aos discursos, conteúdos e metodologia. Os saberes experienciais resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por intermédio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

É relevante destacar que dentre os saberes adquiridos os quais são indicados por Tardif (2014), somente um deles é dominado pelo professor, que são os “saberes experienciais”, os demais são exteriores a este saber, o que quer dizer que o fazer pedagógico emerge da prática vivenciada são influenciados por outros atores e fogem ao domínio docente.

Segundo Tardif (2014, p. 34) “Falar de prática docente em sala de aula é falar de um saber-fazer do professor repleto de nuances e de significados. Implica falar que os professores possuem saberes profissionais cheios de pluralidade que vêm à tona no âmbito de suas tarefas cotidianas”. O autor menciona que a docência é uma atividade complexa e desafiadora, que exige do professor uma constante disposição para aprender, inovar, questionar e investigar sobre como e porque ensinar. Ter consciência desses saberes possibilita ao professor constituir sua identidade profissional e reconhecer seu papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem das crianças.

2.2 Formação literária docente

Para refletirmos sobre a formação literária docente podemos destacar dois eixos que tramitam ações formativas que correspondem à formação inicial e a formação continuada. O primeiro remete à formação docente nos cursos de pedagogia que precisa ter em seus currículos um espaço para pensar no ensino da Literatura Infantil, como ações estratégicas para potencializar a formação de leitores. Muitos pedagogos na escola com pouco contato com a literatura, poucas experiências de leitura literária, isso também implica que as faculdades precisam incluir nos seus currículos matérias profundas e consistentes sobre a formação de leitor, sobre literatura, para aumentar o repertório dos estudantes de pedagogia que se tornarão futuros professores.

De acordo com Cosson (2016), o que vem se observando nos cursos superiores é que falta mais prática na formação docente, faltam discussões sobre o que ensinar e a construção colaborativa do como ensinar, por meio de um eixo metodológico. Os professores, em sua maioria, apresentam um conhecimento teórico muitas vezes sofisticado, com propostas críticas, atualizadas em termos de pensamento literário, sobre literatura em si, mas lê pouco da literatura infantil e juvenil. Por esse motivo ao se depararem com a realidade escolar e a necessidade de se elaborar um trabalho pedagógico com a literatura em sala de aula, podem não saber indicar obras para seu aluno ler demonstrando falta de repertório literário, nem propor atividades de leitura que valorizem ou incentivem a formação de leitores (COSSON, 2016).

Ainda que na formação superior tivesse contato com grandes teóricos, ocorre que, muitas vezes, dominar o como ensinar e desenvolver estratégias ao chegar à sala de aula é que surge do professor o desejo de procurar, de buscar alternativas, estratégias de como ensinar a leitura literária, como discute Cosson (2016) ao descrever possibilidades de ações pedagógicas de como professor ensinar literatura e despertar o gosto pela escrita e leitura.

O segundo eixo refere-se à formação continuada, o que abrange uma esfera de continuidade de ações formativas que abança o aprimoramento de conhecimentos teóricos em cursos de extensão, de aperfeiçoamento ou de pós-graduação, como também nas ações de leitura e estudos para elaboração de planejamento pedagógico. Pensar no o exercício da docência remete às escolhas metodológicas e às possibilidades de atuação com os conteúdos curriculares levando em consideração o contexto de sala de aula. Sabemos que na educação infantil o cuidar e o educar

andam lado a lado, o que exige do professor determinados conhecimentos teórico-metodológicos para atuar com segurança, conforme a necessidade que as crianças apresentam na educação infantil.

A escola pode ser o ponto de encontro entre a criança e o livro por isso a importância da escola de inserir a criança no mundo da leitura e na cultura letrada. É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. (SOARES, 2006, p. 33).

A formação literária permite ao docente proporcionar encontros entre a criança e os livros, contribui para que o leitor teça, a partir de cada experiência com a leitura literária, relações de sentidos com as demais leituras já lidas ou com as quais se deparará ao longo da vida:

A experiência da literatura amplia e fortalece esse processo ao oferecer múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento e reordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes, até mais intensa do que o vivido. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 69-70).

Nesse sentido, torna-se imprescindível refletir sobre uma formação continuada que proporcione aos docentes fundamentações teóricas que contestem as ideias sedimentadas em seu discurso, para que possam desta forma, serem capazes de direcionar para uma nova prática que amplie o trabalho eficaz com a literatura infantil.

A lógica entre o discurso e prática, fundamentados teoricamente, procederão no trabalho expressivo com a literatura infantil nas escolas, visto que:

Podemos pensar sobre o letramento literário no sentido que a literatura nos letrava e nos liberta, apresentando-nos diferentes modos de vida social, socializando-nos e politizando-nos de várias maneiras, porque nos textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano; a história e a singularidade, entre outros contrastes, indicando-nos que podemos ser diferentes, que nossos espaços e relações podem ser outros. O outro nos diz a respeito de nós mesmos – é na relação com o outro que temos oportunidade de saber de nós mesmos de uma forma diversa daquela que nos é apresentada apenas pelo viés do nosso olhar. (GOULART, 2007, p. 64-65).

Sabemos que não existe um caminho único para se tornar um leitor literário. Pode-se começar por textos simples do ponto de vista linguístico e depois passar para os mais complexos -

ou iniciar por temas próximos e partir para os mais distantes. Conforme Cosson (2016) a leitura literária vista como um instrumento para a formação de leitores, permite ao educador refletir sobre o quanto as práticas pedagógicas com a literatura infantil possibilitam às crianças um pensar sobre as situações que as cercam, fazendo a interlocução entre crianças, adultos, imaginação e formação de conceitos.

Considerando a relevância da formação docente para a educação infantil, em 2016a foi lançada a coleção do Projeto Leitura e escrita na Educação Infantil” para um Curso de Formação de professores, estruturado por meio de um material composto por 8 cadernos³. De acordo com os elaboradores, no caderno de apresentação de número 0, os professores são chamados “[...] a refletir sobre a especificidade do fazer docente na Educação Infantil, comprometido com o respeito às crianças de até cinco anos como sujeitos de direitos, ativos e capazes” (BRASIL, 2016a, p. 29).

O cerne do desenvolvimento da identidade de um professor é, sem dúvida, a leitura. Para ele, a leitura constitui, além de instrumento e/ou prática, uma “forma de ser e de existir”. Isto porque o seu compromisso fundamental, conforme a expectativa da sociedade, se volta para a (re)produção do conhecimento e para a preparação educacional das novas gerações. Professor, sujeito que lê, e leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis – um nó que não se pode nem se deve desatar. (SILVA, 2009, p. 23).

A partir desta afirmação podemos ver que é necessário reconstruir a formação dos professores para que possam ser leitores e, mais adiante, na sua futura prática profissional, sintirem-se aptos a formarem leitores. Nessa mesma direção, Paulino (1998, p. 56) destaca que:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção.

³ Cf. De acordo com caderno de Número 0: “O curso ‘Leitura e Escrita na Educação Infantil’ tem como objetivo geral a formação de professoras de Educação Infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas. A complexidade dessa tarefa levou-nos a estruturar o curso em oito cadernos, destacando, em cada um deles, determinado tema, sempre tratado em suas inter-relações com os dos demais cadernos. Os cadernos são compostos por três textos, escritos por diferentes autores, o que permite ampliar o diálogo sobre teorias e práticas que informam e dão concretude ao trabalho docente” (BRASIL, 2016a, p. 29).

De acordo com Paulino (1998) é na infância que devem ser exploradas essas práticas de leitura por meio de um planejamento intencional. Para a autora, o “pacto ficcional”, conforme descrito na citação acima, trata de um projeto de extensão que se funda na compreensão de que, em geral, esses professores não têm acesso à textos literários de qualidade, lendo apenas literatura infanto-juvenil para fins profissionais e não para sua própria vida cultural, no qual o curso antes mencionado e os cadernos de leitura e escrita na educação infantil, colaborem para a formação do professor leitor.

Perrotti (1990), por meio das pesquisas que analisa, discute a formação do mediador e defende que a formação de leitores ocorre de modo simples em sala de aula. Irá exigir comprometimento contínuo por parte do professor enquanto mediador do processo de formação de leitores. Diante disso, torna-se fundamental que o professor assuma a condição de mediador e busque em seu planejamento priorizar a construção de práticas significativas para que as aulas de leitura favoreçam a compreensão leitora e a produção de sentidos irá exigir comprometimento.

Atrair, convencer, interessar, condicionar crianças para os prazeres da leitura, mediante a utilização de técnicas diversas que apelam para variados sentidos, eis o objetivo da formação de competência. Na realidade, a incompetência não é simplesmente um não-saber fazer. É, antes, um não saber interessar. (PERROTTI, 1990, p. 77).

Cosson (2016) em seus escritos, nos traz que um dos problemas que a escola pública vem enfrentando no decorrer dos anos é a falta de interesse de seus alunos pelo início da prática da leitura e manuseio de livros literários que se inicia na educação infantil. Portanto, há necessidade de se resgatar esse gosto pela leitura para que a escola possa alcançar um de seus maiores objetivos que é o de formar leitores críticos socialmente, interagindo assim na sociedade em que vivem, e para que isso se torne realidade é preciso começar cedo, já nos primeiros anos da educação infantil.

Conforme os estudos de Girotto e Souza (2010) os professores reconhecem a necessidade e importância da leitura e literatura infantil no trabalho pedagógico realizado com as crianças pequenas, porém, parecem desconhecer e não tratar a leitura como uma prática cultural e poucos conhecem livros de literatura infantil, ilustradores, autores e suas características. Por essa razão, quando pensamos na Educação Infantil, percebemos a importância da formação continuada para fazer os professores refletir sobre própria prática, e reconhecerem quais são os pontos necessários de apropriação e ajuda para que seus alunos possam aprender mais e melhor.

Frente aos desafios da formação de professores para o ensino da leitura na educação infantil, entendemos que formação continuada acaba sendo uma forma individual do professor superar suas dificuldades, o que remete à necessidade de incentivo dos municípios e estados para promoverem uma formação que realmente auxilie o professor a superar suas dificuldades encontradas na sala de aula, com palestras e cursos que privilegiem tanto aspectos teóricos e quanto práticos, propondo atividades, e estratégias realmente aplicáveis em relação ao ensino da leitura, o que discutiremos no próximo tópico.

2.3 Formação docente e o trabalho pedagógico com a leitura na educação infantil

Na atualidade, a Educação Infantil se tornou objeto de discussão nas instâncias governamentais ao constituir-se como dever do estado e direito subjetivo da criança, partindo do pressuposto de que a educação formal assume um papel importante na construção para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, e, além de sedimentar as bases da personalidade.

Diante disso, as atividades pedagógicas a serem propostas na educação precisam ter um objetivo pré-estabelecido, visto que as aprendizagens oportunizadas e as habilidades estimuladas na educação infantil se propagam aos demais anos do ensino fundamental, especificamente as relações construídas com a leitura e a escrita, de modo a estimular a capacidade leitora, favorecendo o processo de alfabetização, pois, como afirma Ferreiro (2004, p. 99), “em vez de nos perguntarmos se devemos ou não devemos ensinar, temos que nos preocupar em dar às crianças ocasiões de aprender”.

O governo federal publicou, em 1998, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) destinados à educação infantil e que favorecem uma compreensão para professores e demais profissionais que atuam nesta modalidade de ensino. O objetivo desse material era subsidiar as instituições de modo a promover a qualidade de vida e o exercício da cidadania para as crianças de zero a seis anos, contudo, com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, a educação infantil atende as crianças até cinco anos.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23).

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil é composto por três volumes. O volume I reflete sobre creches e pré-escolas do Brasil, fundamentando concepção de crianças de educação, de instituições e do professor. Por meio destas concepções este documento define os objetivos gerais da educação infantil, o que subsidiou as orientações teórico-metodológicas de cursos de formação docente para a organização de ações pedagógicas nas instituições escolares.

O volume II tem relação com a experiência Formação Pessoal e Social, por isso, o eixo de trabalho favorece os processos de construção da Identidade e Autonomia da criança. A criança é um ser em desenvolvimento e, portanto, deve ser respeitada como alguém que está se constituindo, se formando continuamente.

O volume III se refere ao conhecimento de mundo, em que se encontram seis temáticas referentes ao eixo de trabalho pedagógico orientado para a construção das diferentes linguagens e para relação que estabelecem com os objetos de conhecimento, como: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Nos deteremos no volume III, que prioriza a aprendizagem da linguagem oral e escrita como um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. De acordo com o documento, o trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. Nessa perspectiva a linguagem é considerada apenas como um conjunto de palavras para nomeação de objetos, pessoas e ações (BRASIL, 1998).

Assim como podemos ver no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), a Educação Infantil tem uma grande valia, principalmente, no que se diz sobre as diferentes linguagens, despertando nas crianças curiosidades e estabelecendo nelas um conhecimento significativo:

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (BRASIL, 1998, p. 21-22).

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) encontramos a concepção de Educação Infantil em vigor nas instituições escolares organizando os princípios éticos, políticos e estéticos que devem guiar as propostas pedagógicas desta etapa da educação básica. Essas propostas devem ter como objetivo, segundo a Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009, no art. 8º “garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p. 18).

Outro documento orientador trata-se dos cadernos do programa nacional de formação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que foi inserido a partir de 2017 a proposta de formação aos professores da educação infantil. O material formativo disponibilizado aos professores permitiu desenvolver uma reflexão teórica e prática para trabalhar a leitura e a escrita nas creches e pré-escolas. O programa apoiou-se na coletânea resultante do curso “Leitura e Escrita na educação infantil” (BRASIL, 2016a), composto por 8 cadernos e cada um possui três unidades temáticas, tendo ainda um caderno introdutório e um encarte destinado as famílias, os encontros de formação estão se utilizando deste material como um suporte que sustenta os encontros, a ideia é que esse material amplie a visão sobre as teorias e as práticas que dão concretude ao trabalho docente.

Esses cadernos foram todos construídos a partir das especificidades da Educação Infantil, e também pensado em seus modos próprios de apropriação da leitura e da escrita, o material da Educação infantil proposto pelo PNAIC, resultou a partir da construção de habilidades e competências distintas às crianças de 0 a 5 anos, pensando na formação de professores para atender a essas singularidades.

Ao que se refere à docência na Educação Infantil requer saberes como o da observação e a sensibilidade na escuta das crianças. Nessa perspectiva, o Caderno n. 1 defende que uma professora observadora, curiosa, investigativa e interessada “[...] pelas diferentes manifestações culturais e pelos conhecimentos científicos, possivelmente estará mais preparada para observar e escutar as crianças, inclusive os bebês, estabelecer possíveis relações com conhecimentos capazes de favorecer o crescimento de todos – adulto (a) e crianças” (BRASIL, 2016b, p. 74).

Os cadernos do PNAIC (BRASIL, 2016a) abordam o ensino de leitura e escrita na educação infantil e trazem, que a palavra leitura tem muitos significados e é usada para designar várias ações, algumas muito diferentes entre si. A amplitude do significado atribuído ao termo se estende da leitura de mundo, passando à leitura de diferentes linguagens e chegando à leitura dos textos escritos de diferentes extensões e complexidade.

De acordo com o segundo caderno da coleção “Leitura e Escrita na educação infantil”, intitulado “Ser criança na Educação Infantil: Infância e Linguagem”, nos mostra que a infância é uma etapa fundamental para o desenvolvimento da linguagem e que a infância não pode ser entendida fora da linguagem.

A infância é um momento histórico que se repete eternamente, e por isso ela manifesta, nesse eterno retorno, aquilo que essencialmente permanece como fato humano – a criação da linguagem. A infância, entendida com base na abordagem teórica aqui adotada, não é algo que possa ser compreendido antes da linguagem ou fora dela, pois é na linguagem e pela linguagem que a criança se constitui para si, para o outro e para o mundo da cultura. (BRASIL, 2016c, p. 18).

Os aspectos que pertencem à área da leitura na educação infantil referem-se à possibilidade de se oferecer estímulos para a construção de aspectos necessários à formação do pequeno leitor, como as estratégias de leitura e a familiarização de fatores antecedentes à leitura, por exemplo, pois como é afirmado no caderno 6 da Coleção “Leitura e escrita na educação infantil” (BRASIL, 2016d, p. 27) “[...] a participação ativa das crianças em práticas de leitura é um importante objetivo da Educação Infantil”.

Os cadernos mostram e detalham vários aspectos para uma prática pedagógica de qualidade, voltada para o desenvolvimento infantil. “O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto!” (ABRAMOVICH, 2008, p. 23).

Outro suporte de orientação aos docentes da educação infantil refere-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que embora traga um olhar reduzido ao trabalho com a leitura literária sem ênfase à proposta de projetos de leitura, podemos observar algumas indicações de propostas com as atividades literárias, a partir da interação durante o a contação de história caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento

integral das crianças. Ao observar as interações entre professor leitor e as crianças, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

A literatura na Educação Infantil é admissível de ser percebida como um instrumento que garanta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são postos na Base Nacional Comum Curricular são eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, ou seja, de uma simples atividade de “Contação de histórias” a possibilidade do crescimento da atividade. A seguir uma Tabela 1 sucinta sobre cada direito de acordo com a BNCC.

Tabela 1 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil⁴.

CONVIVER	Conviver com outras crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens e ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e as diferenças entre as pessoas.
BRINCAR	Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso à produções.
PARTICIPAR	Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador, quanto da realização das atividades.
EXPLORAR	Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
EXPRESSAR	Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, mediante diferentes linguagens.
CONHECER-SE	Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: Adaptado de Brasil (2017).

⁴ Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil além de expressos nos princípios, os Direitos de Aprendizagem representam as maneiras pelas quais as crianças aprendem e devem ser as diretrizes do trabalho pedagógico. Os professores da infância devem-se guiar pelos seis Direitos de aprendizagem como orientadores do planejamento. Desde a forma de organizar as crianças, as relações entre elas, adultos e espaços, a materialidade, os cuidados pessoais e gestão do tempo até as intencionalidades anunciadas nas propostas e investigações que aparecem no planejamento.

O documento apoia-se na perspectiva de que o tempo é todo preenchido em favor do futuro, e não do presente, não se pensa na infância como tempo da vida que tem suas características próprias. Explora-se a ideia de que é necessário, é importante ser criança, ter tempo para brincar, ouvir histórias, socializar, olhar para o mundo com o olhar da criança, sem tantas pressões e responsabilidades, é com toda essa preocupação que a Base Nacional Comum Curricular veio reafirmar o que já estava presente nos parâmetros curriculares da Educação Infantil.

Na BNCC observa-se que a leitura não acontece somente de textos escritos, segundo o documento a: “Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo”, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões interrelacionadas às práticas de uso e reflexão.” (BRASIL, 2017, p. 70).

O documento destaca que na Educação Infantil o desenvolvimento acontece ou se realiza por intermédio de métodos lúdicos e do relacionamento das crianças com outras crianças, com os adultos e consigo mesma. Esse desenvolvimento também ocorre no ambiente familiar e a função da escola é diversificar e ampliar as aprendizagens das crianças, direcionando de maneira intencional as atividades, as literaturas, as brincadeiras, experiências e a todas as práticas que são propostas na escola. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 41):

A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar o seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-lo em seu cotidiano.

Podemos observar que o documento da BNCC não enfatiza, nem aponta um trabalho pedagógico que promova experiências a partir da leitura literária. Entretanto, consideramos que a prática pedagógica do professor de educação infantil deve ter sempre como estratégia a interação entre a criança e o objeto de conhecimento, nesse sentido a atividade de leitura e de contação de história promove, de forma lúdica, diferentes modos de interação na sala de aula e para a aprendizagem em si.

Ambos os documentos consideram que a aprendizagem está ligada às relações e interações construídas com o objeto do conhecimento, destacando que o professor ocupa um papel de centralidade para garantir que a aprendizagem ocorra. O educador é visto como aquele que aquele que cria e possibilita estratégias para ajudar a criança no processo de apropriação de saberes, por meio da mediação de aprendizagem. Há uma lacuna muito grande. O documento da BNCC, embora traga inovações, falha ao deixar lacunas em relação ao tratamento dado ao literário. Um documento que servirá de base para os currículos municipais, infelizmente traz apenas uma única vez a leitura literária.

Diante disso, é importante ressaltar que no processo de desenvolvimento e aprendizagem a presença do outro é fundamental, quer seja este um membro da família, quer seja o professor. Vygotsky (1989) afirma, que o desenvolvimento pode ser considerado um processo por meio do qual as pessoas, a partir das estruturas disponíveis em cada momento, apropriam-se da cultura do grupo social dentro do qual estão imersas. Isto é possível devido às interações sociais estabelecidas entre o indivíduo e os diferentes agentes que atuam como mediadores da cultura, como a família e os docentes. A mediação fundamentada na perspectiva vigotskiana é definida como uma categoria que norteia a atividade educativa, é uma forma especial de interação entre um sujeito que ensina e outro que aprende.

Nessa direção, Almeida, Arnoni e Oliveira (2006) afirmam que o ser humano é um ser social e utiliza a mediação para elevar seus níveis de desenvolvimento. Segundo os autores a mediação trata-se de uma característica essencialmente humana e se manifesta mediante a negação de um posicionamento, configurando-se na modificação, em direção à superação do plano imediato, cotidiano, para o plano mediato, constituído por elementos advindos do conhecimento sociocultural. A mediação ocorre entre os homens mediante a atividade produtiva e depende da maneira como o homem, pela interação, transforma a natureza e transforma a si mesmo.

Conforme Vygotsky (2007) existem dois tipos de elementos mediadores, o primeiro refere-se aos instrumentos, visto que se interpõem entre o homem e o mundo. O segundo elemento mediador trata-se do signo que remete a um recurso complexo exclusivamente humano. A linguagem, por exemplo, é toda composta de signos, em que a palavra falada remete ao objeto concreto a que se refere. Por isso, a capacidade de construir representações mentais que substituam os objetos concretos presentes no mundo real é um traço evolutivo importante.

Dentre as orientações para o trabalho pedagógico na educação infantil, Negrini (1994) aponta que a compreensão do conceito de lúdico para promover a aprendizagem. As atividades e ações pedagógicas pautadas no lúdico, promovem a aprendizagem de maneira familiarizada, a criança se utiliza da ludicidade como um mundo paralelo a seu. Um mundo, ao qual está em interação por intermédio de brincadeiras. Negrini (1994) nos mostra que para a criança, estes sentimentos são ainda mais profundos, uma vez que não há ainda estabelecido o juízo de concepção em forma de desafio a ser superado.

Desse modo, cabe ressaltar que nesta etapa do desenvolvimento infantil a compreensão de leitura pode ser explorada a partir da ludicidade:

A educação infantil é um momento importante na formação do leitor. É uma esfera social em que muitos textos circulam e na qual as crianças podem participar de diferentes eventos e práticas de letramento. A formação do leitor se inicia nas suas primeiras leituras do mundo, nos significados e sentidos produzidos com base no que vê, ouve, percebe, sente, imagina do mundo ao redor, na participação ativa das crianças em situações diversas de interação verbal, nas práticas de ouvir histórias narradas oralmente ou da leitura de textos escritos, na elaboração de significados baseados nos textos ouvidos, na descoberta de que as marcas impressas produzem linguagem (CORSINO, 2012, p. 250).

Na educação infantil, a criança aprende brincando, experimentando, fazendo, cantando e por essa razão a necessidade de atividades que façam com que o movimento e o recriar sejam imprescindíveis para o seu desenvolvimento afetivo, físico e psicomotor, e como veremos na citação abaixo, o papel do educador como mediador se torna importante na infância. Segundo Oliveira (1997, p. 62):

O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A interação de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para promoção do desenvolvimento do indivíduo.

Mediante essa afirmação, entendemos que a mediação da aprendizagem, significa possibilitar e potencializar a construção do conhecimento, denotando ter a consciência de que o

conhecimento não é transmitido. Por essa razão se faz necessário valorizar as indagações, respostas das crianças diante de uma atividade de leitura literária e/ou contação de histórias, considerando que cada professora apresenta formas distintas de conduzir ou mediar (ou não) as atividades de leitura.

Dessa forma, no próximo capítulo discutiremos sobre como a leitura literária na educação infantil como uma atividade fundamental para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da memória, da atenção, da compreensão, da expressividade, enfim, da formação cognitiva, afetiva social e cultural da criança. Uma vez que ao ter contato com a literatura infantil especificamente com a leitura ou contação de história, as crianças se familiarizam com a forma linguística mais elaborada, pois essa relação com a linguagem deve ser uma meta pedagógica maior, principalmente, na educação infantil.

3 LEITURA LITERÁRIA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

As atividades de leitura e escrita constituem-se condição indispensável para a interação dos sujeitos na cultura escrita de uma sociedade. Porém, o acesso a esses bens culturais, que deveria ser adquirido por toda sociedade, ainda ocupa lugar de privilégio, confere status e poder para uma minoria. À escola foi delegado o papel de ensinar, de transmitir saberes, de promover a leitura e a escrita de forma que todo educando possa ter o domínio da língua em toda sua modalidade, verbal e/ ou multimodal. Mas nas instituições escolares, enfrentamos vários desafios em relação à ao ensino e aprendizagem da língua escrita, os sujeitos leitores precisam avançar no domínio da compreensão texto escrito e do desenvolvimento das estratégias de leitura.

Tendo em vista que uma das inquietações dos professores da educação básica se refere à como desenvolver as competências de leitura e de escrita dos alunos, o que vem se repercutindo no trabalho pedagógico da educação infantil, entendemos a necessidade de refletir sobre o que se compreende por leitura literária. Diante disso, neste capítulo nos dedicaremos a uma reflexão sobre as concepções teóricas de leitura literária e de contação de história.

Para isso abordaremos a temática sobre a leitura literária privilegiando os aspectos conceituais sobre: o letramento literário, a formação de pequenos leitores, as estratégias de leitura com uma reflexão sobre as propostas pedagógicas com a leitura e a contação de histórias na educação infantil.

3.1 Leitura literária: aspectos conceituais

O contato com o mundo que nos cerca, com as relações com os outros corresponde a uma ação de leitura complexa que requer uma reflexão, um posicionamento e uma expressão, que fazemos muito antes da aprendizagem e domínio do código escrito, da “leitura da palavra”. Neste sentido, consideramos que a “leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1997, p. 9).

Conforme nos explicita Goulemot (2001), a leitura trata-se de um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir do que está buscando nele, dos conhecimentos que já possui a respeito do assunto, do autor, do tema e do que sabe sobre a língua, as características do gênero, do suporte ou do sistema de escrita. De acordo com Goulemot (2001, p. 108) a leitura ocorre por meio de um processo de construção de sentidos, em que “Ler é

portando constituir e não reconstituir um sentido”. Segundo o autor, a cada leitura o que foi lido antes é acionado e se atribui outros novos sentidos.

De acordo com Goulemot (2001, p. 108) a leitura nos permite construir sentidos, não buscando formar esse sentido de acordo com o que o autor escreveu, mas sim um sentido que é formado mediante outras leituras realizadas, anteriormente, visto que “Ler é portando constituir e não reconstituir um sentido”.

A leitura não pode ser entendida como uma ação automática, trata-se de um processo que necessita não apenas do ato de decifrar, mas antes se apropriar e tornar-se parte de uma linguagem já adquirida ao longo dos anos. De acordo com Manguel (1997, p. 48) a leitura, inicialmente, parte do olhar: “Eu olho as palavras, vejo as palavras, e o que vejo organiza-se de acordo com um código ou sistema que aprendi e que compartilho com outros leitores do meu tempo e lugar”. Entretanto, a leitura ultrapassa a dimensão daquilo que se vê.

Durante a leitura as crianças são levadas a imaginar, sonhar, experimentar um novo mundo, em que se permite recriar e produzir as suas próprias histórias em sua linguagem, com experiências que vão tendo em casa, na escola, conforme descreve Queirós (2012, p. 93): “Ler para as crianças é invadir de alegria sua infância, enquanto anunciamos ainda que a solidão tem a leitura como recurso para lhes fazer companhia e ampará-las diante dos mistérios que as cercam”. A partir disso percebemos que ler para o outro nos permite compreender a leitura como uma atividade social, em que existe ou que requer uma constante ação e interação do leitor com e sobre o texto, de modo dinâmico e fluído.

Vale mencionar que a leitura se torna literária quando a atitude do leitor constitui, predominantemente, uma prática cultural estabelecendo com o texto lido uma relação encantadora. Segundo Cosson (2016, p. 27) ao lermos estamos abrindo portas entre mundos distintos e o sentido construído por nós só tem significado quando esse percurso acontece. Desse modo, por meio da leitura permitimos que as crianças imaginem e adentrem ao um mundo novo mediante a história contada a ela no ambiente escolar, visto que a leitura literária “[...] tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas por que possibilita a criança do hábito de leitura ou por que seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, por nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2016, p. 30).

Nessa perspectiva, a leitura literária se mostra importante em todas as fases da vida e deve ser estimulada desde a primeira infância, por isso propor atividades de contação de história para auxiliar a criança a fantasiar, imaginar e inventar, sendo algo próprio do mundo infantil, em que o lúdico e as histórias infantis são pertencentes do universo das crianças. De maneira especial, Cosson (2016) descreve que a leitura literária requer liberdade, cujo excepcional limite é o respeito pela leitura do outro, que pode apresentar suas singularidades. As preferências de cada um são respeitadas para que ocorra de fato uma leitura literária, por meio de uma mediação docente que não contenha, mas estimule a imaginação de cada educando na combinação com o texto, também constitui um elemento essencial do processo escolarizado de leitura literária.

As nossas leituras podem ser leituras comparativas em relação aos livros e textos e, a partir do discurso do outro, se constitui nossa linguagem que acaba se transformando em uma relação dialógica. Nessa perspectiva, a atividade de leitura ganha uma compreensão mais alargada quando vista como ação dialógica, por “convocar o sujeito a tomar a sua palavra. Ter a palavra, possuir voz é, antes de tudo, munir-se para fazer-se menos indecifrável”, segundo nos mostra Queirós (2012, p. 90).

A literatura é empregada, para introduzir, de forma pretensamente mais lúdica e prazerosa, lições moralizantes e/ou conteúdos disciplinares. Dessa forma, a experiência com a literatura permite às crianças compreender as diferentes possibilidades da linguagem:

Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade. (SOUZA, 1992, p. 22).

O texto literário pressupõe uma compreensão responsiva e “[...] aquilo a que responde é ao mundo da vida vivida, a vivência. Consequentemente lê-lo e interpretá-lo significa compreender o tipo particular de seu engajamento, de sua resposta, de sua responsabilidade” (PETRILLI, 2010, p. 37).

Comprendemos que a literatura é de grande importância para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança, visto que ajuda a promover competências e habilidades que auxiliam no processo de construção da formação leitora, que para Bakhtin (2003, p. 370), ao falar sobre a linguagem, enfoca e dá valorização, igualmente, à importância do outro, enfatizando:

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos).

Viver no “mundo das palavras do outro” pode ser compreendido como uma interação dinâmica e continua que vivemos pela linguagem, falamos e nos expressamos a partir daquilo que ouvimos, vemos e experienciamos, entendendo que as ações que me envolvem trata-se de uma ‘orientação’ ou uma ‘reação às palavras do outro’. Conforme aponta Bakhtin (2003), a compreensão de que a linguagem, seja ela oral ou escrita, impacta naquilo que somos, na forma como compreendemos, como aprendemos e como reagimos às palavras, porque nos posicionamos frente a linguagem do outro, porque manifestamos sempre uma resposta, diante dos enunciados que nos cercam. As primeiras palavras das crianças são determinadas pelos instrumentos disponíveis na aprendizagem de palavras, para que aprenda precisa assimilar o que outro lhe fala. Este mesmo autor ressalta ainda:

Para cada indivíduo, essa desintegração de todo o expresso na palavra em um pequeno mundinho das suas palavras (sentidas como suas) e o imenso e infinito mundo das palavras do outro são o fato primário da consciência humana e da vida humana, que, como tudo o que é primário e natural, até hoje tem sido pouco estudado (conscientizado), pelo menos não foi conscientizado em seu imenso significado essencial. [...] As complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem. (BAKHTIN, 2003, p. 379).

Tendo em vista o fato de que, na infância, a literatura é considerada uma forma expressiva da linguagem verbal e multimodal, bem como de acesso à memória social coletiva, o que tem uma importância para o desenvolvimento da própria linguagem da criança. Assim, é válido destacar que o trabalho pedagógico com a leitura literária e a contação de histórias proporciona às crianças uma situação em que possam explorar a expressividade e trazer para sua realidade aquele momento de imaginação.

O conto de literatura oral serve a muitos propósitos, a começar pela formação psicológica, intelectual e espiritual do ser humano. Através do conto podemos valorizar as diferenças entre os grupos étnicos, culturais e religiosos, e introduzir conceitos éticos. O conto pode ser o estímulo que dará origem a estas e muitas outras reflexões. Serve também como elemento integrador de um trabalho em sala

de aula, onde as diferentes áreas de conhecimento podem ser abordadas e pesquisadas. (BUSATTO, 2012, p. 37).

Mediante essa afirmação de Busatto (2012), percebemos que a atividade de contação de histórias, na sala de aula, pode ser uma proposta pedagógica lúdica, prazerosa, que estimula a linguagem oral e escrita, a expressividade, instiga a imaginação de quem a ouve, cria um mundo povoado por criaturas que dialogam com a fantasia, que se revelam por meio das histórias ouvidas. Comprendemos que ler histórias e mediar momentos de leitura, para crianças ou até mesmo para jovens e adultos, trata-se de uma prática que ocupa um espaço significativo no processo educativo (BUSATTO, 2012) e, portanto, deve ser incentivada e motivada o mais cedo possível.

Ao pensarmos em realizar uma atividade com literatura na sala de aula, precisamos considerar alguns aspectos conceituais referentes ao letramento literário, o que iremos refletir no próximo tópico.

3.2 A atividade de contação de histórias

Contar histórias lidas, ouvidas, imaginadas, inspiradas em contos de fada, em fábulas, lendas ou mitos, em situações reais e dramáticas, em situações ficcionais, criando ou cenas de terror, de suspense, de humor, entre tantas outras possibilidades, enfim, todas essas formas de expressão que sempre estiveram presentes na vida e na lembrança de qualquer pessoa. Abramovich (2008, p. 16) salienta que “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo”.

A contação de histórias propicia um momento mágico que envolve a todos que estão acompanhando a narrativa. Ou seja, ouvir e contar histórias durante a infância mostra-se uma atividade muito importante para a formação da criança, visto que coloca a criança diante de uma narrativa, que exige a compreensão e a produção de sentidos, o que podemos considerar como um momento de leitura ouvida. Segundo Goulart (2018, p. 23)

Pensar na leitura é pensar na potencialidade que essa atividade, culturalmente aprendida e inserida nas práticas cotidianas, apresenta-se e institui-se como ação que nos toma e nos arrebatamos por completo, de modo inteiro e intenso em todos os momentos, do mais habitual ao mais extremo requinte.

Esta experiência com a narração e histórias configura-se em um momento de desenvolvimento da ação leitora, e ser leitor é compreender não só as histórias escritas como os acontecimentos do seu cotidiano. É também contando histórias que preparamos as crianças para vivenciar com mais segurança suas próprias dificuldades ou encontrar um caminho para sua resolução.

Por meio das narrativas as crianças podem sentir e viver importantes emoções como: a raiva, a tristeza, alegria, tranquilidade e tantas outras, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve. Abramovich (2008, p. 17) ressalta também que ler “[...] é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!” Por isso, contar histórias é saber criar um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte. Depois de ouvir uma história, a criança quer prolongar o prazer e a reação dele é pedir para ler o livro, momento de o professor promover esse encontro, pois é através da narração que podemos fazer nascer no leitor-ouvinte o desejo de ouvir novamente a mesma história, de ler e de descobrir outras histórias.

Contação, segundo Bajard (2012), é uma narrativa veiculada pela língua do contador que não está ligada diretamente a um texto fixo e, portanto, é flexível e se modifica nas apresentações. Para o autor, a “proferição” trata-se da transmissão vocal de um texto escrito sem a interferência da pessoa que realiza a vocalização do texto. No ato de dizer o texto escrito podemos executar ações mediadoras da leitura. Temos esta preocupação porque percebemos que as histórias contadas nos livros contadas ou proferidas para a criança permanecem na sua memória, assim como as contadas e inventadas pelas mesmas.

O uso da contação de história em sala de aula propicia a construção de inúmeros conceitos pela criança. Por isso a instituição escolar pode potencializar o trabalho pedagógico com a leitura literária e a contação de histórias, se tornarão ferramentas valiosas no estímulo a leitura e a escrita, pois como bem coloca Bajard (1992, p. 13) “[...] às vezes, a expressão escrita da criança é alimentada pelas histórias contadas sistematicamente pelo professor”.

Para que não ocorra nenhum equívoco sobre o conceito do verbo ler, recorro às palavras de Bajard (2007, p. 24) para assim definir o conceito de leitura que será usado a partir deste momento: “[...] escutar um texto proferido – tarefa acessível a um analfabeto - não é leitura. É possível incluir a compreensão na definição da leitura sem considerar, no entanto, que qualquer interpretação seja ato de leitura: ler é tomar conhecimento do texto gráfico”. A ação de leitura, seja ela por meio da

narração de histórias, seja por meio de proferição do texto, só pode ser denominada de leitura quando acontece a compreensão.

3.3 Letramento literário e a formação de pequenos leitores

Ao descrever sobre as práticas de escrita, bem como dos aspectos artístico e estético das palavras, Girotto e Souza (2010) e Solé (1998) se aproxima daquilo que estamos denominando de letramento literário, ou seja, se utilizando de um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos, é experienciar o mundo e dar sentido a ele por meio de palavras, isso ocorre de forma privilegiadas dentro do ambiente escolar, pois é uma habilidade que precisa ser aprendida.

Mas afinal o que é letramento literário? O que podemos compreender sobre esse termo que vem sendo empregado no meio acadêmico. Muito se fala e discute a respeito do que se compreende por letramento, como os estudos de Soares (2006). O conceito, que ainda soa como novidade para muitos, tem sido amplamente difundido nos meios acadêmico e escolar.

Segundo Cosson (2016) o letramento literário refere-se a um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. letramento literário é uma forma de apropriar-se do literário, e “uma vez que a literatura é essencialmente palavra [...]” (COSSON, 2016, p. 25), o letramento literário significa estar inserido em um processo educativo específico e dominar as etapas desse processo

Assim, podemos dizer que “letramentos são práticas sociais, plurais e situadas, que combinam a oralidade e a escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferentes, e cujos, efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam” (BUZATO, 2007, apud ROJO, 2009, p. 101). O modelo ideológico permite certa flexibilidade no que se refere à compreensão de um texto.

Dessa forma, o letramento social refere-se ao conhecimento de mundo que cada um de nós possui, aprendidos no dia a dia, ao longo da vida, nas interações sociais orais ou escritas; já o letramento escolar, diz respeito à apropriação dos conhecimentos de leitura e escrita, com suas habilidades específicas.

Nesse sentido, podemos distinguir que letramento escolar se refere aos usos, às práticas e aos significados da língua escrita no contexto escolar e letramento social se refere aos usos e práticas no ambiente social.

Nessa perspectiva, seja no contexto social ou no escolar, segundo Soares (2006) o letramento literário permite ao leitor devolver habilidades que são essas:

[...] a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto; de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual; de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário; de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (SOARES, 2006, p. 69).

As ações de leitura pautada numa perspectiva do letramento literário, conforme nos apontam os estudos de Cosson (2016) e de Souza e Cosson (2011), têm como objetivo desvelar as informações do texto e aprender estratégias de leitura para formação de um repertório do leitor. As vivências de ações ou de práticas de leitura que promovam o letramento literário se iniciam com as cantigas de ninar e se estende por toda vida, haja vista que a cada leitura realizada, a interação com o texto e a compreensão leitora ocorre a apropriação, o leitor toma para si e internaliza o que foi lido.

As pesquisas de Souza e Cosson (2011) demonstram que nos últimos anos despontam propostas de estudos embasados nos paradigmas do ensino da literatura, nos modelos de ensino que hoje estão presentes na escola para o professor, diante disso os autores analisam em seus estudos como deve ser o ensino da literatura no ensino básico, apontando elementos que compõe o ensino da literatura. A prática da leitura, precisa ser sistematizada e ensinada, todo aprendizado cultural incide por meio de ações ensinadas, os alunos não nascem leitores, muito menos leitores literários, precisam aprender a ler literatura, e isso deve ser feito por uma instituição que a sociedade designa para tal, que é a escola (SOUZA; COSSON, 2011).

Nesta direção, as instituições escolares não podem se eximir de seu papel na formação de leitores, de sua função primordial de assegurar o aprendizado da leitura e da escrita.

No campo da literatura na escola, precisamos formar leitores com hábitos de leitura e letramento e para que isso aconteça é preciso instrução, orientação e um direcionamento do professor. Sendo a escola a principal agência de letramento, o ambiente escolar é o lugar mais

visível à leitura de textos literários, o lugar onde se configuram modos especiais de se ler esses textos, conforme os pressupostos acadêmicos.

Em relação à contextualização da leitura, deve pensar nas práticas estabelecidas com a palavra escrita ou oralizada podem acontecer em todas as etapas da educação básica, em que o leitor se utiliza das estratégias de leitura, nessa discussão Solé (1998, p. 45) aponta que:

Basicamente, a escola ensina a ler e não propõe tarefas para que os alunos pratiquem essa competência. Ainda não se acredita completamente na ideia de que isso deve ser feito não apenas no início da escolarização, mas num processo contínuo, para que eles deem conta dos textos imprescindíveis para realizar as novas exigências que vão surgindo ao longo do tempo.

Explorar as práticas de leitura com as crianças na educação infantil devem ser propostas que visa ampliar o letramento literário das crianças, bem como favorecer a compreensão leitora. A partir dos escritos de Solé (1998) compreendemos que quando lemos para as crianças ou quando são capazes de lerem sozinhas um determinado texto, estes leitores utilizam de conhecimento prévios, levantando hipóteses sobre o tema lido. A partir disso o leitor encontra a oportunidade de controlar o que vai sendo lido, permitindo que faça uma tomada de decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos e validar no texto suposições feitas, e se essa criança ainda não lê, quem fará a intermediação da leitura será o adulto, uma criança mais experiente e, na dimensão escolar, o professor, o que discutiremos com mais ênfase no próximo tópico. Na educação infantil não vamos ensinar a ler, mas trabalhar propostas de leitura literária e contação de histórias como estímulo a compreensão leitora.

3.4 Atividades pedagógicas a partir das estratégias de leitura

A educação infantil é vista um momento da educação básica privilegiado de acesso à escrita às atividades de leitura e de estímulo à compreensão leitora. Por meio de propostas lúdicas e de atividades de narração de histórias as crianças podem compreender o que se leem para elas, até mesmo aprender a ler, de fato muitas aprendem, à medida que são estimuladas e sentem-se capazes de utilizarem diversas estratégias de forma integrada, as quais podem e devem ser ensinadas. As estratégias de leitura necessitam ter grau de flexibilidade, pois um mesmo texto pode ser abordado

ou explorado por diversas estratégias. Haja vista que diferentes objetivos de leitura, implicam diferentes estratégias de leitura, de acordo com Solé (1998) e Girotto e Souza (2010).

Portanto, o papel dos educadores na educação infantil está em promover práticas de leitura, de modo a possibilitar uma compreensão para além das letras, para compreender o texto e interpretá-lo a partir da percepção de mundo. Nesse sentido “[...] se a relação do professor com o texto não for significativa, se não houver interação entre ambos, a sua atuação como mediador de leitura fica comprometida. Além de não conseguir atingir o aluno, talvez ainda ajude a referendar a tradicional aversão dos alunos pela leitura proposta na escola” (BURLAMAQUE, 2006, p. 83).

Nesse contexto, quando um professor se propõe a trabalhar com estratégias de leitura, está se desafiando e desafiando as crianças a se tornarem futuros leitores o que é primordial, visto que será possível identificar dificuldades de um determinado aluno ou da turma e a partir disso pensar em quais estratégias utilizar para sanar o problema encontrado. Na educação infantil, por exemplo, a criança pequena que ainda não lê, na hora de recontar uma história a professora a história ouvida, vai demonstrar suas dificuldades em relação à expressão oral, à organização das ideias ou referente à compreensão do texto.

Dessa maneira, o que se torna importante para o professor, nessa construção, é poder mostrar às crianças que podem traçar o seu próprio caminho de interpretação textual de maneira independente, sem restringir-se à uma interpretação pré-estabelecida pelo autor ou editor ao organizar a obra, Goulemot (2001) que afirma: “Ler é dar um sentido, e não encontrar o sentido que o autor deseja transmitir, pois implicaria na criação de uma relação entre o sentido desejado e o sentido percebido.” Por isso, o educador exerce neste contexto um papel de mediação, pois trabalhar com as estratégias de leitura é um passo significativo para a formação de um leitor autônomo.

O trabalho pedagógico com estratégias de leitura permite ao leitor ampliar e modificar os processos mentais de conhecimento, bem como compreender um texto. Compreender é a base para que todas as crianças se engajem completamente na leitura de livros de literatura e se tornem leitoras (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 108).

Solé (1998) e Girotto e Souza (2010) descrevem que as estratégias correspondem a procedimentos cognitivos complexos, que não existe uma técnica ou procedimento metodológico para ensiná-los. Entretanto, a autora assegura que quando o professor organiza estratégias de leitura

com uma finalidade pedagógica em que permita à criança pensar sobre o texto, estas podem desenvolver a leitura proficiente.

As estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, aos alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leituras múltiplas e variadas. (SOLÉ, 1998, p. 70).

Nessa perspectiva, conforme descreve Solé (1998) preciso entender essa “mentalidade estratégica” corresponde a ações pedagógicas com e sobre o texto ou obra lida, de modo a desenvolver as capacidades de representar, de analisar o contexto da narrativa, refletir sobre os problemas que o enredo narrativo e/ou personagem propõe e de proposição de soluções.

Diante disso, entendemos que ler, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com várias intenções e objetivos. Portanto, o professor tem em sua função desenvolver um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo para uma sociedade letrada. As estratégias de leitura ocorrem de modo que o leitor faça uso consciente ou inconsciente para decodificar, compreender, interpretar o texto, estabelecer relações com o contexto social, tendo por intuito provocar inquietações, elaborar perguntas sobre o contexto da narrativa ou criar correlações a outras obras, buscando atingir o objetivo que se estabelece durante a leitura. Estas estratégias ao serem ensinadas aos alunos facilitarão que os conteúdos sejam aprendidos de maneira mais adequada, tornando o trabalho pedagógico com a leitura mais interessante e envolvente.

Vale lembrar que para cada texto que o professor planeja explorar em sala de aula, requer uma estratégia diferente de leitura, pois cada gênero textual tem sua função e sua exclusividade, de seu conteúdo, de sua forma estrutural e de sua funcionalidade. Podemos dizer que para a formação de um futuro leitor, terá mais êxito quando o professor utilizar ou promover situações de uso das estratégias de leitura.

Solé (1998) ao propor as estratégias de leitura se baseia nos estudos de Goodman (1987) e Smith (1991), tais autores indicam quatro principais estratégias de leitura, as quais passam a ser detalhadas a seguir.

- a) Seleção: Estratégia de seleção permite o leitor ater-se apenas ao que lhe é útil no texto, ou seja, desprezando aquilo que é irrelevante para ele. Por exemplo, ao ler uma revista através das manchetes da capa ou do índice o leitor seleciona apenas aquilo que lhe interessa ou lhe chamou mais atenção na primeira página.
- b) Antecipação: Acontece durante a leitura do texto, em que o leitor vai construindo hipóteses e previsões que poderão ser confirmadas ou refutadas ao longo do texto.
- c) Inferência: Esta estratégia depende dos conhecimentos prévios do leitor sobre o assunto que está sendo lido. Aonde o leitor vai usando as pistas textuais deixadas pelo autor no decorrer do texto, o leitor complementa o texto, recorrendo aos seus conhecimentos prévios sobre o tema.
- d) Verificação: Esta estratégia permite que o leitor verifique com precisão se as demais estratégias escolhidas até o momento estão sendo eficiente ou não. O que possibilitará ao leitor uma maior segurança na construção de sentido no texto trabalhado.

A citação acima descreve as principais estratégias descritas por Solé (1998) e Giroto e Souza (2010), em que o professor ao ensinar as estratégias de leitura, permitirá que seu aluno aprenda a compreender o sentido do texto ao ler. Dessa forma, Solé (1998) apresenta uma proposta de trabalho pedagógico para se desenvolver as estratégias de leitura pensada a partir de três momentos. No primeiro momento, denominado “antes da leitura”, o leitor deve possuir conhecimento prévio adequado sobre o texto para que seja relevante no processo de atribuição de significado o qual leva a compreensão do texto. Para Solé (1998) o professor pode fornecer explicações gerais sobre o que será lido, chamando a atenção dos alunos para os aspectos da obra, do autor, do ilustrador ou do assunto a ser discutido no texto, que podem ativar o conhecimento prévio, como: título, subtítulo, enumerações, sublinhados, mudanças de letras, introduções e resumos e incentivando-os a falarem o que já sabem sobre o tema.

O segundo momento, “durante a leitura”, corresponde à realização da leitura em que o leitor busca obter maior compreensão sobre o texto, sendo necessário maior esforço de leitura para obter êxito na tarefa. Assim o número de estratégias utilizadas tende a ampliar-se, podendo ser divididas em seis: formulação de previsões; formulação de perguntas; esclarecimento de dúvidas; resumo de ideias; avaliação do caminho percorrido e realização de novas previsões; relacionamento da nova informação adquirida do texto ao conhecimento prévio armazenado. Sendo que todas essas estratégias podem ocorrer de forma concomitante e recursivamente.

O terceiro momento “depois da leitura”, refere-se às ações que o professor pode desenvolver após o término da leitura, em que uma estratégia necessária é a identificação da ideia principal do texto lido, que irá demonstrar a capacidade do leitor em compreender o texto. O leitor poderá

também, produzir um resumo escrito, através da estratégia de formular e responder perguntas. Todo este trabalho utilizando as estratégias de leitura deverá ser conduzido pelo professor, que necessariamente deverá servir de modelo de leitor competente.

Nesta perspectiva, Amarilha (1997) explora a compreensão de que o trabalho pedagógico com a literatura é essencial, pois age no imaginário da criança auxiliando no desenvolvimento cognitivo do ser humano, por isso é essencial que na educação infantil seja apresentada a elas livros de literatura infanto-juvenil, possibilitando assim a formação de um sujeito crítico, contribuindo para o seu processo de alfabetização. A linguagem e os enredos literários proporcionam à criança possibilidade de sucesso em duas dimensões.

Uma, que é a subjetiva, a criança pode viver no livro aquilo que mais lhe atrai, sem receio de ser assistida, principalmente, por um adulto e pode lidar com seus problemas em tempos e espaços que são todos seus; por outro lado, mantém-se relacionada ao real, ela tem consciência de que não deixa de ser leitor. Essa duplicidade de atividade intelectual familiariza a criança com o simbólico e com suas possibilidades intelectuais dando-lhe, portanto, autoestima e identidade psicológica e social. (AMARILHA, 1997, p. 55).

Ensinar leitura e escrita na educação infantil é auxiliar em uma fase de descobertas na qual estão conhecendo o mundo, as suas belezas, as suas possibilidades, as brincadeiras, as histórias, estão se comunicando e ocupando um lugar nesse mundo que é por escrito, conhecendo também a si mesmas e dando espaço à sua própria voz.

Em conformidade com as autoras, Goulart (2015, p. 59) traz uma reflexão, reflexão sobre ensino da leitura da escrita na educação infantil como um ato de inclusão da criança na cultura letrada. Frente a essa discussão, a autora descreve que as atividades pedagógicas na perspectiva dos letramentos, como “[...] o espaço de expressividade, de convivência e interatividade e de práticas de letramentos, em suas diversas formas de manifestação, que possibilitam a construção da identidade do sujeito, da percepção enquanto um ser social, por meio de um processo dialógico, interativo e interdiscursivo”.

Portanto, o papel dos educadores está em promover uma leitura para entender além das letras, para compreender o texto e interpretá-lo também a partir da sua percepção de mundo. Conforme Souza e Cosson (2011, p. 102), “[...] precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura não consegue sozinha efetivar”.

O ensino da leitura e da escrita na educação infantil a partir do ato de ler livros de literatura e de atividades de contação de histórias deve ser oportunizado desde a mais tenra idade, sem o objetivo de alfabetizar precocemente, mas de fazer com que as crianças explorem esses objetos de acordo com o seu período de desenvolvimento.

Narrar uma história pode ser um sonho, uma fofoca, um acontecimento, ou aquela que vimos nas páginas de um livro. Pode ser a lembrança da voz da mãe durante uma cantiga de ninar, a voz rouca e cansada daqueles cabelos brancos, que com suavidade contavam curiosas, fantásticas e inesquecíveis histórias. Pode ser o filme que assistimos na televisão, ou algo que nos contaram e simplesmente gostamos. Enfim, tudo faz parte de um enredo de narrativas que ouvimos, contamos e recontamos a todos os momentos, e que estão envolvidas em nossas vidas constantemente, em diferentes manifestações e situações. (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2009, p. 2).

Entendemos que uma das alternativas para tentar sanar as dificuldades encontradas no decorrer do processo de leitura e escrita, seria buscar, primeiramente, referenciais teóricos, dessa forma unindo teoria e prática em sala de aula, com vista a possibilitar melhorias para a prática docente. É importante reconhecer que o ensino da leitura e da escrita na educação infantil requer conhecimentos teóricos quanto da arte narrativa e que requer procedimentos pedagógicos com finalidades específicas, o que depende de princípios derivados de uma compreensão do que se entende por leitura, por estratégias de leitura e quais são as implicações relacionadas à natureza e à competência leitora.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Ao percebermos a necessidade de se que pesquisar sobre o que a formação docente sobre a leitura literária, buscamos desenvolver uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, vislumbrando uma compreensão dos conhecimentos construídos sobre a ação pedagógica da prática literária de forma lúdica e imaginária e sobre os modos de planejamento, verificando sua inserção no contexto da educação infantil como instrumento de ressignificação para a aquisição de novos conhecimentos para futuros profissionais.

Em busca de respostas, este trabalho assumiu por objetivo identificar as argumentações que subsidiam e orientam as propostas pedagógicas com a leitura literária e a contação de histórias de quatro professoras na educação infantil. Como objetivos específicos propomos: (1) realizar um levantamento de produções científicas que discutem sobre a temática sobre a formação literária do professor; (2) realizar uma entrevista coletiva de modo a instigar uma conversa sobre o trabalho pedagógico com a leitura literária e a contação de histórias na educação infantil; (3) investigar quais as orientações formativas estão presentes em documentos oficiais que podem influenciar ou embasar o trabalho pedagógico com a leitura literária em sala de aula das turmas de educação infantil.

Por nos encontrarmos no espaço das pesquisas no campo social optamos por adentrar em nossa investigação apoiados numa abordagem qualitativa, conforme o que Minayo (2002, p. 21-22) traz enquanto pesquisa qualitativa e pelas possibilidades que ela nos propõe a compreender o objeto investigado. Assim, nossa escolha recai para essa abordagem por entendermos que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Optamos por desenvolver uma pesquisa de campo, que mesmo em condições de isolamento social, causada pelo COVID-19, a pesquisa foi realizada de forma remota, mas que se manteve o contato com as professoras conforme o previsto. Desta forma, de acordo com Gonçalves (2001, p. 67) a pesquisa de campo refere-se a um “[...] tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse

caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas”.

Como procedimento de coleta de dados realizamos uma entrevista coletiva semiestruturada e com perguntas abertas, por meio de vídeo conferência via Google Meet. A relevância da entrevista segundo Lüdke e André (1986, p. 34) “[...] é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Na entrevista semiestruturada as questões são administradas pelo pesquisador, sendo que essas questões são previamente elaboradas, porém dependendo das respostas, caso haja a necessidade, o pesquisador pode acrescentar questões não previstas, dependendo do contexto da entrevista, da disponibilidade e da interação dos entrevistados. Nesse sentido, na entrevista coletiva e semiestruturada o pesquisador tem a possibilidade de organizar “[...] um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (GERHARDT *et al.*, 2009, p. 72).

Os sujeitos da pesquisa foram professoras que atuaram na educação infantil, de uma escola da rede privada de ensino de uma cidade localizada no Campo das Vertentes, interior de Minas Gerais. Para isso, elaboramos 13 questões referentes às propostas pedagógicas desenvolvidas com a leitura ou a contação de histórias, a fim de identificarmos os objetivos que conduzem as ações pedagógicas que orientam e organizaram as ações pedagógicas com a leitura literária, com crianças de 0 a 5 anos.

O procedimento de análise das entrevistas se pautou pela proposta de “análise de conteúdo”, segundo prescreve Bardin (2011), que se refere a uma das técnicas usadas para analisar dados na pesquisa qualitativa. Nessa análise, o pesquisador procura compreender as particularidades, estruturas ou modelos que estão por trás das falas dos entrevistados. Para Bardin (2011, p. 47), o termo análise de conteúdo designa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

No tocante a essa questão, Bardin (2011) ainda indica três fases que devem conter a análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação. Na primeira fase, incide a pré-análise, entendida como a fase de organização do material, no caso desta pesquisa que será a entrevista, serão realizadas a transcrição delas. Essa etapa, caracterizou-se pelas ações de elaboração da entrevista, no caso desta pesquisa, na entrevista coletiva semiestruturadas, na abordagem dos sujeitos para a participação da pesquisa.

O contato inicial com as professoras ocorreu por meio de telefone, devido as condições de isolamento social causada pela pandemia da Covid-19, que logo se dispuseram a participar; posteriormente foi enviado um e-mail às professoras com arquivo constando uma prévia das questões que seriam abordadas na entrevista coletiva para que elas pudessem se inteirarem da temática e se sentirem mais confortáveis. Após alguns dias marcamos a entrevista coletiva, realizada por meio da Plataforma Google Meet, o envio do link foi pelo celular das mesmas. Foi concedida a permissão para gravação em áudio da entrevista e não em imagem para não as comprometer. Após a concretização da entrevista coletiva realizamos a transcrição das falas.

Na segunda fase que se refere à exploração do material, após a transcrição da entrevista foi realizada a separação por aproximação de unidades temáticas de sentido. Inicialmente buscamos verificar nas falas proximidade de temas abordados, como as práticas de leitura e de contação de histórias, a formação literária e a descrição de situações de leitura e de contação de histórias. A partir dessa exploração organizamos as falas/comentários em três grandes unidades temáticas, que envolvem aspectos argumentativos referentes a: (a) atividade de ler e contar histórias como estratégia pedagógica; (b) compreensão sobre a formação literária; (c) situações de leitura e contação de histórias.

Na terceira fase ocorre o tratamento dos resultados – a inferência e interpretação: voltado para os resultados, nesta fase o pesquisador procurara torná-los significativos e válidos. Esta interpretação deverá ir além do conteúdo que está dos documentos, pois, interessa ao pesquisador o sentido que se encontra por trás da fala dos entrevistados.

Nessa vertente, buscamos com este trabalho compreender como tem sido as práticas pedagógicas com a literatura, com leitura e a contação de histórias com crianças na educação infantil. Ao entrevistarmos professoras sobre a prática pedagógica, partimos do pressuposto de que as possibilidades do trabalho pedagógico dos docentes com a literatura infantil na escola pode ser um aspecto diferenciador na formação literária das crianças, assim como apresentar e estimular as

estratégias de leitura capazes de introduzir as histórias de forma prazerosa. Desse modo, destacamos que este trabalho investigativo se mostra relevante para o processo de ressignificação da prática docente com a leitura na educação infantil. Ressaltamos que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres humanos da Universidade Federal de Lavras, com parecer de aprovação de número 4244917.

Adiante, detalharemos os procedimentos metodológicos adotados para a coleta e análise dos dados desse estudo. De início, faremos a caracterização dos sujeitos participantes dessa pesquisa e em seguida, descreveremos as práticas utilizadas nesse trabalho.

4.1 Caracterização do campo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede privada de ensino. Esta instituição que possui aproximadamente 800 estudantes, atendendo todas as etapas do ensino básico, desde os 2 anos de idade. O período vespertino atende 472 crianças, sendo 197 matriculadas na educação infantil, sendo 11 turmas de educação infantil (1 maternal II, 2 Maternal III, 4 Infantil IV, 4 Infantil V), especificamente desta pesquisa participaram 4 professoras da educação infantil (uma do maternal II, uma do maternal 3, uma do infantil 4 e uma do infantil 5). A escola possui uma estrutura física ampla e bem estruturada: com quadra, pátio externos, parque, biblioteca, sala de informática, rede de internet, para receber as crianças da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Nesta instituição escolar o trabalho pedagógico pauta-se no sistema apostilado SAS (Sistema Ari de Sá) desde 2015, a todas as turmas, desde a educação infantil ao ensino médio. O material do sistema apostila SAS para educação infantil, conta com 3 materiais apostilados, de uso bimestral, e 3 de uso anual, totalizando 6 materiais apostilados de uso pedagógico, os quais priorizam com a consciência fonológica é realizado com as crianças desde pequenas. Esse sistema propõem a leitura como atividade complementar, por meio do livro “Ciranda de livros”.

A instituição escolar subsidia-se em um ensino articulado aos princípios religiosos do catolicismo, sob a tutela de uma congregação religiosa, que tem como filosofia: “Educar-se para servir”. E também tem como ideal, formar cidadãos para a construção de uma sociedade melhor. Tendo em vista os fins da Educação nacional, a escola propõe como objetivos gerais do ensino: educar para a fé; buscar o aprimoramento do educando como pessoa humana; proporcionar

condições para o pleno desenvolvimento da pessoa e preparo para exercício da cidadania. Para melhor assistência e atendimento aos alunos, a escola mantém os serviços de coordenação pedagógica, orientação educacional.

4.2 Dos instrumentos de pesquisa

Como instrumento de coleta de dados optamos pela realização de uma entrevista coletiva semiestruturada com 4 professoras da Educação Infantil por meio da Plataforma Google Meet, Devido às condições de isolamento social causada pela pandemia da Covid-19. O motivo da seleção da escola e da entrevista deve-se ao fato de da pesquisadora trabalhar nessa instituição o que viabilizou o acesso às professoras.

Pode-se observar no Quadro 1 as questões da entrevista:

Quadro 1 - Questões para Entrevista Coletiva.

1. Quanto tempo de atuação na área da Educação? E na educação infantil?
2. Qual a sua formação? Possui cursos, especializações? Quais?
3. Comente o que você compreende sobre a leitura literária, literatura infantil?
4. De acordo com a sua concepção qual a melhor forma de se ler para uma criança?
5. De acordo com a sua concepção qual o papel do professor para a formação de leitores?
6. Muitas pessoas reconhecem a importância de ler para as crianças, mas por que a dificuldade em disseminar esse hábito?
7. O curso de graduação que você cursou ofereceu subsídios para formar um professor leitor?
8. Quais deveriam ser ações mais integradas no sentido de uma formação de professores?
9. Em relação à educação infantil, quais são as prioridades para uma formação qualificada?
10. Como você vê a importância da qualificação do trabalho educativo para a Educação Infantil?
11. Como as atividades de leitura literária são desenvolvidas na escola? Em específico na educação infantil?
12. Como vocês incentivam e apresentam o ato de ler histórias para a criança na educação infantil?
13. Quando vocês estão contando uma história lá no ambiente escolar a criança ela pode perguntar? Ela pode questionar a história? vocês acham que é importante?
14. Vocês acreditam que todos os professores tem uma formação para contar uma história?
15. Comente qual foi o seu maior desafio com a experiência de leitura literário? Ensino presencial e remoto. Cite uma experiência.

Fonte: Da autora (2020).

Optamos por realizar uma entrevista coletiva com a finalidade de criar um ambiente agradável, de maior naturalidade a partir de um encontro coletivo para conversarmos sobre um tema em comum às professoras, por já se conhecerem e trabalharem juntas. O contato com as professoras ocorreu por meio de telefone, devido às condições de isolamento social em decorrência da pandemia causada pela Covid-19, que logo se dispuseram a participar. Posteriormente foi enviado ao e-mail das professoras uma prévia das questões que seriam abordadas na entrevista coletiva para que elas pudessem se inteirar da temática e se sentirem mais confortáveis. Após alguns dias marcamos a entrevista coletiva, realizada por meio da Plataforma Google Meet, o envio do link foi pelo celular das mesmas. Foi concedida a permissão para gravação em áudio da entrevista e não em imagem para não as comprometer. A transcrição da entrevista foi realizada pela pesquisadora.

4.3 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos dessa pesquisa compõem-se de 4 (quatro) professoras que atuaram na educação infantil durante o ano de 2020, em uma escola da rede privada de ensino de uma cidade do Campo das Vertentes, interior de Minas Gerais. A delimitação dos sujeitos de pesquisa se pautou por serem professoras que atuavam na educação infantil na instituição de ensino em que a pesquisadora trabalhava. A escolha para participarem da entrevista coletiva foi levada em conta àquelas que se disponibilizaram a participar da pesquisa.

A partir das respostas cedidas pelas duas questões iniciais da entrevista “Quanto tempo de atuação na área da Educação? E na educação infantil? Qual a sua formação? Possui cursos, especializações? Quais?”, deram subsídios para conhecer melhor os sujeitos da pesquisa, a partir disso trançamos o perfil das professoras entrevistadas no qual apresentaremos no Quadro 2:

Quadro 2 - Caracterização dos sujeitos.

Caracterização dos sujeitos	Prof.^a 01	Prof.^a 02	Prof.^a 03	Prof.^a 04
Estado civil	Casada	Solteira	Solteira	Casada
Nível de escolaridade	Pedagoga. Especialização em Alfabetização e Desenvolvimento Humano.	Licenciatura em Pedagogia. Mestranda em Educação	Licenciada em Pedagogia, pós- graduada em alfabetização e letramento.	Licenciada em Pedagogia.
Tempo de Magistério	39 anos	10 anos	10 anos	10 anos
Faixa etária	55 a 60 anos	35 a 45 anos.	35 a 45 anos.	35 a 45 anos.
Público alvo	Infantil V	Infantil IV	Maternal III	Maternal II
Matriculados	22 alunos	26 alunos	7 alunos	9 alunos

Fonte: Da autora (2020).

Neste quadro podemos observar algumas características que se destacam no perfil dos sujeitos desta pesquisa, primeiramente podemos apontar o aspecto da formação continuada, que em sua maioria possui cursos de pós-graduação *latu senso* e *stricto senso* (em andamento) que convergem com a área de atuação profissional. Outro aspecto importante que podemos salientar refere-se ao fato de que as professoras possuem uma experiência considerável em sala de aula, sendo que duas delas apresentam mais de 20 anos de atuação em sala de aula. Na próxima seção buscaremos analisar as falas das professoras mediante os estudos desenvolvidos neste trabalho.

5 ANÁLISE DA ENTREVISTA COLETIVA

Na inviabilidade de analisarmos as práticas pedagógicas relacionadas à leitura literária e à contação de histórias na educação infantil, de forma presencial, devido ao contexto pandêmico em 2020, optamos por compreender as práticas pedagógicas a partir da ótica argumentativa das professoras, por meio da realização de uma entrevista coletiva. Neste sentido, entendemos que tanto os enunciados cedidos podem sofrer alterações, tendo em vista a condição de produção decorrente de um entrevista coletiva destinada a uma pesquisa acadêmica, por trazer uma descrição ou interpretação de um determinado sujeito, sob a ótica argumentativa individualizada e subjetiva, quanto pelo aspecto de que o trabalho docente é permeado por diversos aspectos do contexto escolar que interferem na prática docente, por isso a pesquisa retrata a descrição de argumentos que sinalizam uma compreensão possível das práticas de ler e contar histórias de um grupo específico de professoras.

Em nossa pesquisa pudemos perceber que há diferentes tipos de leitores e ancoradas em Rolla (1995) podemos também os diferentes tipos de professores leitores, segundo a quantidade, os modos e os interesses de leitura. A autora começa pelo não leitor que, sujeito com uma história de vida distante dos livros na sua infância, sendo eles: O leitor apressado caracteriza-se por ser um sujeito dinâmico, muito ocupado com o trabalho, que lhe deixa poucas horas diárias de lazer, leitor superficial lê eventualmente, sem privilegiar um tipo de leitura e não manifesta preocupação com o valor estético das obras. O leitor compulsivo é eclético, ele vai ler o que está disponível, gosta de frequentar bibliotecas, nas atividades livres se ocupa com a leitura de diferentes livros. Distinto do leitor compulsivo é o leitor técnico que realiza leituras para estudos, cito como exemplo alguns estudantes. A leitura literária está ausente, porque a científica lhe toma todo o tempo disponível. O leitor escolar, professor que lê com o intuito de indicar obras de literatura para os alunos, temos também o leitor profissional onde a leitura literária faz parte do seu mundo. Rolla (1995) para finalizar irá se referir ao leitor dileitante, um leitor ingênuo, que lê sem conhecimento prévio, por puro prazer. Tem um livro de ficção na cabeceira e lê obras de autores consagrados ou popularmente conhecidos, preferindo literatura de consumo fácil.

Cabe ressaltar que por ser uma entrevista coletiva semiestruturada não se estabeleceu uma ordenação fixa para que as professoras respondessem as perguntas, entretanto para melhor organização dos registros foi estimulado e realizado uma situação de diálogo, simulando uma “roda

de conversa”, que aconteceu em forma de vídeo conferência, via plataforma Google Meet, por isso na descrição de fragmentos das falas não se utiliza a ordem específica que cada professora respondeu, visto que a fala aconteceu no momento em que cada uma achou necessário fazer seus comentários.

A partir da exploração da transcrição das falas cedidas pela entrevista coletiva, o que compôs a pré-análise, segundo descreve Bardin (2011), separamos a falas em fragmentos por aproximação de unidades temáticas de sentido, como exploração do material e o tratamento dos resultados - a inferência. Na interpretação aproximamos falas que convergiam em relação às práticas de leitura e de contação de histórias, à formação literária e à descrição de situações de leitura e de contação de histórias. A partir disso, organizamos os argumentos em três grandes unidades temáticas de indícios argumentativos que subsidiam e orientam a compreensão do trabalho pedagógico das professoras entrevistadas. Assim identificamos aspectos argumentativos referentes: às (a) estratégias pedagógicas utilizadas nas atividades de ler e contar histórias; à (b) compreensão sobre a formação literária e às (c) situações de leitura e contação de histórias. Observamos que tais argumentos se interrelacionam nas falas das professoras, entretanto para melhor compreensão faremos uma exposição em forma separada, percebendo que, por vezes, a reflexão se sobrepõe entre uma fala e outra, dada a correlação entre os argumentos.

5.1 Estratégias pedagógicas utilizadas nas atividades de ler e contar histórias

Esta primeira dimensão argumentativa identificada diz respeito às estratégias pedagógicas utilizadas no desenvolvimento das atividades de leitura e contação de histórias com as crianças na educação infantil. Para isso, agrupamos como unidade temática argumentos correspondentes às questões 4: “De acordo com sua concepção qual a melhor forma de se ler para uma criança?” e 11: “Como é realizada a escolha do livro?”. Os comentários das professoras apontam uma compreensão sobre como desenvolver tais atividades em contexto escolar a partir do que sabem e das experiências que possuem. No Quadro 3 observamos comentários tecidos a partir da questão: “De acordo com sua concepção qual a melhor forma de se ler para uma criança?”. Neste sentido, ao observarmos os comentários das professoras, pudemos identificar:

Quadro 3 - Percepção sobre a melhor forma de ler para a criança.

Questão: De acordo com sua concepção qual a melhor forma de se ler para uma criança?
Prof.^a 1: “Quanto mais movimento você fizer em uma história, a criança vai vibrar, vai olhar e acreditar e vai prestar mais atenção, eu acho que uma história contada com gestos, expressões com movimento prende mais a atenção. Claro o livro também da mesma maneira, mas eu acho que a professora tem que ser muito expressiva para prender a atenção das crianças.”
Prof.^a 3: “A criança ela gosta de encantamento, né, então quando a gente fala eu vou contar uma história sentada eu posso contar com o mesmo encantamento por algum lugar ali, mas que observo que depende para ficar da palavra Se eu colocar o chapéu da minha cabeça com um papel colorido vou chamar atenção de criança na rodinha mesmo.”
Prof.^a 2: “O papel do professor é importantíssimo, o professor que tem que se envolver que tem que criar aquele encantamento, então tudo isso que cada uma falou, aí depende do professor. Então, professor é muito importante nesse processo aprender e claro que o ambiente vai influenciar. Cabe ao professor, passou o passarinho você encaixa aquele passarinho dentro da sua história, tá vendo, como que o professor tem um papel muito importante, tem que ser muito criativo.”

Fonte: Da autora (2020).

Ao comentarem sobre qual a melhor forma de ler para uma criança, as professoras ressaltaram ações como o movimento corporal e expressões faciais, como uma condição para que a contação de histórias aconteça de forma envolvente. A atividade de narração traz em si características da dramaticidade, elementos importantes para instigar na criança o interesse por ouvir histórias, o que auxilia no desenvolvimento emocional e cognitivo da criança. Podemos destacar que na fala da professora 1 “uma história contada com gestos, expressões com movimento prende a atenção”, evidencia-se uma compreensão sobre os modos de contar histórias, sobre a expressividade corporal compõe a narração das histórias. Tal expressividade na contação de histórias podemos perceber nos estudos de Busatto (2006). A posição para contar a história também foi um aspecto observado.

[...] contar histórias pode ser um fermento para o imaginário. Elas nascem no coração e, poeticamente circulando, se espalham por todos os sentidos, devaneando, gritando e até chegar no imaginário. O coração é um grande aliado da imaginação nesse processo de produção de imagens significativas. Com o coração, a gente sente e vê com os olhos internos as imagens que nos fazem bem. (BUSATTO, 2006, p. 58).

Uma expressão utilizada pelas professoras refere-se ao “encantamento” pela história, ou seja, pela narração da história, depende da ação do professor-narrador. Esta perspectiva ser destacada que segundo Sisto (2012, p. 141), “[...] a palavra na boca de quem conta é o próprio espetáculo”, e isso ocorre quando “[...] o narrar, o comunicar, o dialogar, o atingir outrem, o

surpreender o tempo, o emocionar, estiverem conjugados de modo a transformarem um texto em objeto duplamente estético”.

De acordo com Paiva, Paulino e Passos (2006, p. 26) a “narrativa exige que alguém a conte”, e essa narração vem acompanhada de uma expressividade, de modo de fazer, de uma determinada entonação de voz, em que o professor tem a liberdade de criar, modificar e acrescentar, porque a “linguagem não é propriedade particular, ela circula entre as pessoas que a produzem todos os dias, num trânsito incessante de que todos nós participamos. O autor toma posse dela temporariamente. Sua vontade sustenta a narrativa, mas sua voz não é exclusiva, nem explícita no texto”.

Outra compreensão que aparece na fala das professoras remete ao papel do professor como mediador no envolvimento das crianças pelas narrativas, conforme destaca a professora 2: “o professor que tem que se envolver que tem que criar aquele encantamento”. Ao escreverem sobre o trabalho pedagógico em sala de aula com a leitura literária Paiva, Paulino e Passos (2006) destacam a condição do professor como mediador das atividades de leitura para as crianças, que faz a escolha da obra ou da narrativa a ser lida ou contada, da forma como desenvolverá esta atividade e das práticas que irão precedê-las ou sucedê-las.

Diante disso, o papel mediador torna-se uma compreensão necessária pelo docente, o que não ocorre de forma solitária, mas pode mover-se em conjunto com os pares. Canário (1995, p. 14) sinaliza o quanto é importante para a elaboração e realização da formação continuada considerar os professores como profissionais que se formam num trabalho coletivo que tenha como foco refletir sobre seus próprios processos de trabalho pedagógico e também reconhecer a escola como um lugar onde os professores, ao mesmo tempo que aprendem com o desenvolvimento de suas rotinas diárias, produzem novos conhecimentos pedagógicos.

Quando feito o questionamento sobre como era realizado a escolha do livro de literatura infantil para ser lido para as crianças, as respostas foram unânimes demonstrando que a escolha ocorre referente ao projeto de leitura que a professora está trabalhando, ou seja, utiliza-se o livro para o fim de explorar uma temática a ser explorada ou que está em discussão em determinado projeto pedagógico.

No Quadro 4 observamos comentários tecidos a partir da questão: “Como é realizada a escolha do livro?”. Neste sentido, ao observarmos os comentários das professoras, pudemos identificar:

Quadro 4 - Como as docentes escolhem o livro.

Questão: Como é realizada a escolha do livro?
Prof.^a 2: “A escolha é em cima dos projetos que a gente vai trabalhar, se estou trabalhando a abelha, eu vou escolher alguns livros relacionados a esse tema e tantos outros.”
Prof.^a 1: “No Infantil 5 também depende do projeto que a gente tá trabalhando, a escolha é feita assim projeto, às vezes é por exemplo uma semana que eu não estou trabalhando em um projeto eu escolho uma história e eu trabalho em cima dela uma arte, uma escrita mais aleatórias, mas tem um objetivo.”
Prof.^a 4: “No Infantil 2 tem o projeto, porém a gente tem que olhar para não ter uma história grande, complexa, eles já têm uma dificuldade de concentração, é difícil as aulas ao vivo as aulas remotas têm que tomar um cuidado também com o tamanho da história.”
Prof.^a 3: “No Infantil 2 a gente trabalha para os menores, para prender mais atenção das crianças, mas é de acordo com os projetos.”

Fonte: Da autora (2020).

De acordo com a fala da professora 4 “No Infantil 2 tem o projeto, porém a gente tem que olhar para não ter uma história grande, complexa, eles já têm uma dificuldade de concentração, é difícil as aulas ao vivo as aulas remotas têm que tomar um cuidado também com o tamanho da história”. O “projeto” mencionado pela professora remete ao “projeto de leitura”, específico, ou a um “projeto didático”, à uma prática pedagógica que se encontra bastante difundida em relação às atividades com a leitura. A orientação ao trabalho pedagógico a partir de projetos aparece nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) como “formas de trabalho que envolvem diferentes conteúdos e que se organizam em torno de um produto final cuja escolha e elaboração são compartilhadas com as crianças”, que em sua grande parte terminam com esse produto final, o que pode gerar novas aprendizagens e outros projetos. Podemos observar que essa proposta parece subsidiar o trabalho pedagógico com a leitura literária das professoras.

Outra observação remete à fala “tomar cuidado com o tamanho da história”, o que demonstra as angústias e preocupações docentes em relação a qual texto ler para as crianças, sobre a extensão e complexidade da narrativa e sua relação com a idade da criança. Tal preocupação em relação à dimensão do texto ainda se mostra uma compreensão de que a história para crianças menores deve ser pequena e simples. Esta talvez seja uma das situações mais complexas no processo de formação literária do docente que diz respeito à compreensão de leitura e dos modos de realização desta prática às crianças, que envolve dúvidas sobre o que ler, como ler e para que ler, a distinção entre ler e contar histórias. De acordo com Goulart (2018, p. 34) quando a leitura for compreendida e realizada de “forma dialógica pelo professor-leitor é capaz de encontrar respostas às questões impostas a esse texto: o que ler? Como ler? Por que ler para crianças

pequenas? Ou de evocar outras tantas questões ainda por serem pensadas”, isto pelo fato de que “a leitura emana da sensibilidade leitora, da capacidade criativa e inventiva do ser humano”.

Distinguir que práticas distintas desenvolvem habilidades distintas, que contar permite a espontaneidade do docente na escolha das palavras e que a leitura da obra pode ser realizada na íntegra, que pode ser desafiante, mas é possível incitar a compreensão de expressões escrita mais elaboradas, visto que “a importância da leitura feita por outros reside em que contribui para familiarizar a criança com a estrutura do texto escrito e com a linguagem, cujas características de formalidade e descontextualização as distinguem da oral” (SOLÉ, 1998, p. 54).

O trabalho na educação infantil consiste na utilização do diálogo, da contação de histórias e de outros métodos lúdicos para fazer progredir alguns aspectos do desenvolvimento infantil, “[...] quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mas poderão desenvolver suas capacidades comunicativas” (BRASIL, 1998, p. 121).

Conforme estudado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o professor é descrito como o mediador de leitura e precisa levar práticas de leitura no contexto da sala de aula, ao levar em conta qual livro escolher, para levar a seus alunos e efetivar essa prática de leitura, o professor deve ter em mente o que o aluno precisa ler e por que a literatura deve estar presente na escola.

A criança na idade de três a quatro anos tende a usar muito a imaginação devido ao simbolismo do seu pensamento, começando a se expressar por desenhos, falas, imitações de pessoas, personagens infantis, e automaticamente, usando o faz-de-conta para alcançar seus anseios. Através da criação do seu próprio mundo ela faz vínculo com o mundo real e os acontecimentos que estruturam sua vivência, sentimentos, pensamentos, explorando suas experiências para agir e desenvolver sua autonomia.

O desenvolvimento cognitivo da criança acontece a partir da convivência e das trocas com o outro e cabe ao professor oportunizar momentos aos seus alunos, auxiliando nesse processo. “O desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, [...] embarcamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superem os impedimentos que a criança encontra” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 96–97).

5.2 Compreensão sobre a formação literária

Nesta segunda unidade temática agrupamos argumentos referentes à compreensão sobre a formação literária. Os comentários foram tecidos a partir das questões: “Comente o que você compreende sobre leitura literária?”, “Vocês acreditam que todos os professores têm uma formação para contar uma história?”, “O curso de graduação que você cursou ofereceu subsídios para formar um professor leitor?” e “Em relação à educação infantil, quais são as prioridades para uma formação qualificada?”. No Quadro 5 observamos comentários tecidos a partir da questão 3 “Comente o que você compreende sobre leitura literária?”

Quadro 5 - Compreensão sobre a leitura literária.

Questão: Comente o que você compreende sobre leitura literária?
Prof.^a 3: “a leitura literária também envolve o ambiente, a literatura, esse ambiente que a gente trabalha com as crianças e aquilo que a gente leva, que eu vou levar um livro de literatura diferente”
Prof.^a 2: “é aquela leitura que a gente faz para as crianças, a leitura de uma literatura como a (Prof. ^a 3) falou também envolve um ambiente, tudo, a motivação do professor.”
Prof.^a 1: “eu compreendo que realmente é o que a gente trabalha: a literatura envolvendo tudo, envolvendo não só o professor que está contando, mas a criança junto, todas as maneiras de contar uma história, (seja) dramatizando, lendo, vai aproveitando o que tem no ambiente para ir envolvendo na história”.

Fonte: Da autora (2020).

Na resposta da professora 1 podemos observar que a compreensão de leitura literária: “a literatura envolvendo tudo, envolvendo não só o professor que está contando, mas a criança junto, todas as maneiras de contar uma história, dramatizando, lendo aproveitando o que tem no ambiente para envolvendo uma história”, parte de uma compreensão da ação de ler como uma atividade literária que acontece em cumplicidade entre as próprias crianças, entre as crianças e o texto, entre a professora e as crianças, entre as crianças e o contexto social, isso porque seria um equívoco “tratar a leitura literária como uma atividade tão individual que não poderia ser compartilhada, mas já sabemos que é justamente o contrário”, segundo descreve Cosson (2014, p. 28).

Outra compreensão remete ao trabalho pedagógico com a literatura, nas palavras da professora 2: “envolve ambiente, tudo, a motivação do professor”, e essa motivação pode ser descrita como a mediação docente em criar um ambiente acolhedor, propor estratégias diferenciadas, com atividades de leitura de uma forma lúdica e criativa. A atividade de leitura literária e de contação de histórias parte de uma proposta em que valoriza e integra objetos que

estão a sua volta, quando “dramatizando, lendo, vai aproveitando o que tem no ambiente para ir envolvendo na história” (Professora 1), o que demonstra uma integração do contexto e estímulo à expressividade. Tal ação estimula o desenvolvimento da linguagem e é importante que esteja presente na educação infantil para que as crianças possam colocar oralmente suas opiniões e comentários sobre a narrativa e se expressar através de atividades lúdicas de leitura – de forma que mantenham a espontaneidade das crianças.

A leitura na educação infantil contribui para o conhecimento, para o desenvolvimento da linguagem, para a recreação e para a interação entre os colegas e entre o contexto narrativo, por isso é importante ao professor compreender que “[...] as crianças muito pequenas não são apenas hábeis usuárias da linguagem, mas também podem efetuar reflexões espontâneas conscientes sobre ela” (SOLÉ, 1998, p. 53).

Por meio das afirmações recordamos do que Cosson (2016) irá discutir que “a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, daquilo que a nossa sociedade acredita ser objeto de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todos as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado” (COSSON, 2016, p. 29-30).

No quadro 6 corresponde aos comentários tecidos a partir da questão 14: “Vocês acreditam que todos os professores têm uma formação para contar uma história?”. Ao observarmos os comentários das professoras, pudemos identificar a compreensão sobre as atividades de leitura e contação de histórias para crianças.

Quadro 6 - Formação para contar uma história.

Questão: Vocês acreditam que todos os professores têm uma formação para contar uma história?”.
Prof.^a 1: “Eu acho que ele (o docente) vai aprendendo com o tempo aos poucos e não tem muito jeito, não pode ser tímida para contar história não, tem que soltar tem que dar risada, fazer a risada da bruxa, tem que soltar mais, para prender atenção da criança.”
Prof.^a 3: “Tudo é processo, para o professor da educação infantil é essencial ele aprender a contar uma história, então é aos poucos ele vai aprendendo e a gente vai vendo que cada professor tem um jeito diferente de contar uma história e vamos aprendendo ao longo do tempo.”
Prof.^a 2: “eu acho que a contação de história, precisa de um cuidado, um saber anterior, tem que se preparar. Eu já tive aluna que falava assim: “Não é assim que conta” porque às vezes está acostumada com outra pessoa contando, às vezes com a mãe ou outra professora contando aquela história. Fala que não é assim que conta, porque provavelmente quem contou aquela história para ele usou uma interação, um atrativo. Então, olha a importância do professor, de quem está contando a história.”

Fonte: Da autora (2020).

É notório que as professoras em suas respostas demonstram que não existe uma maneira correta ou pré-determinada de ler ou contar histórias para as crianças, mas que esta prática pode ser aprendida em que cada professora vai aprendendo o longo do tempo, no próprio exercício da docência, trata-se de uma competência desenvolvida pela experiência e pelas necessidades impostas conforme a turma em que esteja trabalhando. No entanto é necessário ter uma predisposição do professor a se preparar antes de chegar a seus alunos com um livro e propor contar uma história, no mínimo ter feito a leitura deste algumas vezes e compreender o livro, bem como avaliar se aquele livro fará alguma diferença no processo educativo. Assim como a Prof.^a 2 diz “eu acho que a contação de história, precisa de um cuidado, um saber anterior, tem que se preparar”. O contador de histórias é aquele que conquista seu público e para Machado (2004, p. 64): “[...] o bom contador de histórias é alguém que de alguma maneira se dispõe a ser porta voz desse tesouro.” Não basta querer contar histórias, é preciso entrar no faz de conta e explorar esse universo rico em encantamento, aí sim qualquer narrativa se tornará maravilhosa e encantadora. Uma orientação já prevista no volume III do RCNEI (BRASIL, 1998) descreve que:

A narrativa pode e deve ser a porta de entrada de toda criança para os mundos criados pela literatura. A criança aprende a narrar por meio de jogos de contar e de histórias. Como jogos de contar entendem-se as situações em parceria com o adulto, os jogos de perguntar e responder, em que o adulto, inicialmente, assume a condução dos relatos sobre acontecimentos, fatos e experiências da vida pessoal da criança. Estimulando as perguntas e respostas, o professor propicia o estabelecimento da alternância dos sujeitos falantes, ajudando as crianças a detalharem suas narrativas.

No que diz respeito a mediação na hora de contar histórias as professoras relatam que dão abertura durante o conto para que essas crianças interajam, questionem, tirem suas dúvidas e recontem depois a seus colegas ou em outro momento. Esse momento é também a hora de avaliar aspectos relativos à compreensão leitora das crianças, notando se compreenderam a história, se ouviram a narrativa, se entenderam o contexto, se assimilaram aspectos centrais da narrativa, se interagiram com perguntas ou comentários, se utilizaram de estratégias de leitura (SOLÉ, 1998), (GIROTTI; SOUZA, 2010) como estabelecer previsões sobre a narrativa ou relações com outros textos, fazer inferências, avaliar sua capacidade de síntese, se houve compreensão e aprendizagem, se reconhece características dos personagens, se identifica letras relacionadas aos personagens, se distingue o real do imaginário, enfim, exige reconhecimento de vários aspectos cognitivos, que

podem ser identificados por meio da observação e da mediação antes, durante e após a contação de histórias, conforme assinala Solé (1998), o que vai muito além de apenas contar e ouvir uma história.

No Quadro 7 observamos corresponde aos comentários tecidos a partir da questão 7: “O curso de graduação que você cursou ofereceu subsídios para formar um professor leitor?” Ao observarmos os comentários das professoras, pudemos identificar a compreensão sobre as atividades de leitura e contação de histórias para crianças.

Quadro 7 - Formação inicial x Professor leitor.

Questão: O curso de graduação que você cursou ofereceu subsídios para formar um professor leitor?”
Prof.^a 1: “Realmente acho que é um ponto que deixa a desejar, nos cursos de graduação, também não foi muito pouco, até mais no magistério. É um ponto que deveria ser mais marcante.”
Prof.^a 3: “Então mesmo na formação eu não tive depois eu consegui ter essa oportunidade, é muito bom para a vida da gente, mas os cursos eles têm falta, estão em falta essa questão da arte não tem muito.”

Fonte: Da autora (2020).

As duas professoras ao responderem sobre a formação literária, relataram que esse é um ponto em que os cursos superiores deixam a desejar, uma delas relatou que fez a formação em nível técnico: o Magistério, curso a nível médio, no qual havia sim uma preparação para a contação de histórias. Porém, com a facilidade do ensino superior à distância, essa prática está sendo deixada de lado, a menos que o estudante do curso de Pedagogia opte em seu estágio realizar um projeto de intervenção em contação de histórias. O que confirma o apontamento de Cosson (2016) de que nos cursos superiores a prática literária na formação docente está sem ênfase, faltam discussões sobre o que ensinar e a construção colaborativa do como ensinar a leitura, por meio de um eixo metodológico de práticas pedagógicas. Podemos refletir que, na realidade atual, a maioria das escolas de educação infantil se utiliza da contação de histórias como uma atividade de instrumentalização para ensinar algo ou explorar um tema e não como uma proposta de inserção da criança em um contexto de letramento literário.

Diante disso, destacamos a necessidade de uma formação que privilegie a compreensão de práticas que promovam o letramento literário enquanto:

[...] construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser

obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório. (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103).

O que não quer dizer que depositamos a responsabilidade de ações formativas apenas no âmbito dos cursos de licenciaturas, mas entendemos que formação acontece de forma em diferentes cursos, em exercício da docência, em contexto de sala de aula, em contato com os colegas de trabalho, visto que pode ser compreendida como uma ação contínua em que o professor “[...] enquanto ensino, contínuo buscando, procurando, ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago”, segundo aponta Freire (2013, p. 30).

Nessa partilha de saberes, o professor se forma na relação com os alunos, no desafio constante da sala de aula, no intercâmbio de significados, cada um tem uma maneira de perceber, ver, pensar e refletir sobre o mundo e as coisas que lhes rodeiam, essa relação de troca de significados remete a uma forma de diálogo e de respeito aos modos de percepção, como também de interlocução com as experiências do outro, desse modo, compartilhar saberes constitui-se uma forma de aprendizado.

O fragmento destacado abaixo permite apresentar por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) à formação inicial e a necessidade da formação continuada:

As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação. Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2015, p. 3).

Perante as novas exigências a formação continuada de professores faz necessário que aconteça uma sintonia com a construção do conhecimento do professor para que o mesmo esteja hábil a promover o processo nas salas de aula. Segundo Souza e Cosson (2011, p. 102), “precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura não consegue sozinha efetivar”.

No Quadro 8 observamos comentários tecidos a partir da questão 9: “Em relação à educação infantil, quais são as prioridades para uma formação qualificada?”.

Quadro 8 - Prioridades para uma formação qualificada.

Questão: Em relação à educação infantil, quais são as prioridades para uma formação qualificada?
Prof.^a 1: “A formação continuada é importante para professor super importante é um que não tem na faculdade que você vai aprender a sua prática, porque são professores que estão dentro de sala de aula muitas vezes estão passando experiência, entendeu estou ensinando realmente, na faculdade é muita teoria, então, acho que falta essa parte de vivência, o professor sai muito cru em todas as áreas.”
Prof.^a 4: “Tenho muito medo, essa questão de alfabetização, a gente sabe na teoria, mas na prática a gente sabe que é diferente, a mesma coisa na contação de história igual a gente falou a gente vai aprendendo com o tempo a gente tá na teoria que o encantamento, que a gente tem que se vestir que a gente tem que fazer gestos enfim, é diferente quando chegamos e precisamos contar, então é interessante a formação continuada.”
Prof.^a 3: “quando é presencial, é diferente, você coloca a mão na massa que fale com o professor tem interação com outras pessoas eu acho que tem interação faz muita falta, essa questão de distância que a gente tá vivendo hoje meio que enlouquece porque eu fico nesse computador dia inteiro gente eu fico hora sentada de frente como tá fazendo um monte de coisa gravando e essa esse contato com outro faz muita falta, para a gente também ajuda muito, mas se for presencial melhor ainda.”
Prof.^a 3: “eu acho que direciona também porque a Pedagogia tem um leque muito aberto, você pode ir para várias áreas continuar você vai especificar naquilo que você gosta mais, daquilo que você tem mais interesse na sua área de atuação, por exemplo, o mestrado para mim foi muito bom, porque aí você escolhe as disciplinas na área que você gosta, na hora que você quer, então você vai direcionando, o seu olhar, o seu estudo, para área que você pretende atuar mais.”
Prof.^a 2: “Teoria não tinha muito, a fim de prática de leitura não. Essa parte que eu lembro do teatro que a gente fez foi ótimo, mas não teve muito, eu tive depois na formação continuada, na faculdade não.”

Fonte: Da autora (2020).

Quando abordamos sobre a formação docente, entendemos, conforme ressalta Freire (2013), que está em jogo o processo de reflexão da prática pedagógica, pelo fato de “[...] que na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2013, p. 13). Quando indagadas sobre a formação continuada, todas relataram ser muito importante e que a teoria se mostra bem distinta do contexto vivenciado na prática pedagógica, como podemos verificar na fala da profa. 1 “na faculdade é muita teoria, então, acho que falta essa parte de vivência, o professor sai muito cru em todas as áreas”, isso porque as variáveis ou os enfrentamentos na sala de aula são inúmeros, visto que o docente na educação infantil precisa dar conta do planejamento, que é a parte burocrática; de atender aos anseios dos pais ou responsáveis pela criança e fazer com que se sintam seguros ao deixar o filho na escola, o professor precisa dar conta de uma turma, com números elevados de crianças, muitas vezes, com criança com necessidades especiais de aprendizagem, ou que ainda encontram-se sem laudo,

portanto sem a possibilidade de um trabalho mais efetiva e direcionado, dar conta de uma turma sozinha, porque a monitora ou estagiária faltou e não há ninguém disponível para ajudar-lhe, muitas vezes crianças com problemas de comportamento, a faculdade não ensina como lidar com isso.

Nesta direção, Canário (1995, p. 14) sinaliza o quanto é importante para a elaboração e realização da formação continuada considerar os professores como profissionais que se formam num trabalho coletivo que tenha como foco refletir sobre seus próprios processos de trabalho e também reconhecer a escola como um lugar onde os professores, ao mesmo tempo que aprendem com o desenvolvimento de suas rotinas diárias, produzem novos conhecimentos pedagógicos.

Uma das educadoras disse ter receio da alfabetização nessa etapa, precisa acontecer de forma espontânea, o aprendizado e o traçado das letras e dos sons precisa ser feita de forma lúdica, mas quanto mais cedo começarmos a letrar os pequenos, lá no berçário com cantigas e histórias, mais ficarão familiarizados com o mundo da leitura, e aprender a ler será um prazer e não um fardo, muitas crianças na pré-escola e primeiro ano sofrem com essa passagem que, muitas vezes, professores e pais acabam por agir de forma a pressionar uma determinada aprendizagem em vez de incentivar.

Alfabetizar e letrar é um momento que pode ser mágico se o docente compreender como se dá o universo infantil, e como o lúdico pode ser usado como uma ação voluntária e consciente, sendo uma forma de atividade social infantil na qual a criança tem a possibilidade de experimentar novas situações, socializar e administrar sua relação com o outro, decidir, imaginar, inventar, aprimorar seus conhecimentos e valores culturais, para depois se apropriar da leitura e da escrita. Haja vista que o ensino da leitura da escrita na educação infantil deve ser um ato de inclusão da criança na cultura letrada, conforme discute Goulart (2015).

5.3 Situações de leitura e contação de histórias

Na terceira unidade temática que observamos os comentários tecidos sobre as situações de leitura e de contação de histórias vivenciadas pelas professoras, demonstrados a partir das questões: “Quando vocês estão contando uma história lá no ambiente escolar a criança ela pode perguntar? Ela pode questionar a história? Vocês acham que é importante?”. No Quadro 9 observamos comentários tecidos a partir da questão: “Quando vocês estão contando uma história lá no ambiente

escolar a criança ela pode perguntar? Ela pode questionar a história? Vocês acham que é importante?”

Quadro 9 - Formação qualificada na educação infantil.

Questão: “Quando vocês estão contando uma história lá no ambiente escolar a criança ela pode perguntar? Ela pode questionar a história? Vocês acham que é importante?”
Prof.^a 3: “No Infantil 2 sempre quando a gente conta uma história, as crianças falam e questionam alguma coisa da história, a gente ouve, mas é interessante que no final você pergunta para criança: “O que você entendeu?” o primeiro fala assim: “Ah, que o gato estava em cima do telhado” você vai e pergunta para o segundo e ele fala a mesma coisa, e assim sucessivo, a mesma resposta, e é interessante porque eles estão trabalhando isso ainda, está indo né entender a história, sempre o que um falou o outro também fala mesma coisa.”
Prof.^a 2: “Eu sempre conto a história ou na contação eu sempre pergunto para cada criança o que que ela o momento dela se expressar: tem a questão de recontar também às vezes um trabalho ou um projeto que a gente contou várias vezes a mesma história depois pede para criança recontar a história. Super rico, percebemos deve também ser criança, está fazendo, está tendo conhecimento da história, se ela conhece o começo, meio e fim, né, a gente consegue ver se a criança está entendendo, se ela interpretando aquela história.”
Prof.^a 1: “Na turma do Infantil 5 anos isso acontece muito com as crianças mais imaturas comentário de algum de algum colega e a que estão são mais desenvolvidas, mais extrovertidas elas pontuam mais na história, ela interpreta o melhor a história do que uma imatura, mas eu acho que sempre no final é bom conversar deixar ela expressar o que mais gostou e aí você vai fazer as perguntas e deixar que eles se expressem.”
Prof.^a 4: “eu sempre deixo para o final também eu sempre faço combinado, eles são bem pequenos, mas eu sempre gosto de combinados. “Olha, a professora vai contar a história e no final a gente vai conversar”, mas claro que pode no meio da contação, sempre tem um comentário “Olha o gato, olha a bola”. Como a (Prof ^a 1) havia dito e a (Prof ^a 3) também, é hora de a gente trazer aquela parte que a criança se distraiu ou não, ou ficou focada na história e trazer para dentro da história aquele momento.”

Fonte: Da autora (2020).

Os argumentos das professoras refletem uma compreensão sobre as situações de leitura e contação de histórias referente à expressividade das crianças, que ao serem convidadas a comentar sobre as histórias deparam-se com o aspecto da repetição da resposta de uma criança que falou inicialmente. Este aspecto fora observado por Botelho e Goulart (2020, p. 111) como “[...] fator significativo na linguagem das crianças é a repetição de uma ideia ou comentário antes enunciado, observamos o quanto a primeira fala torna-se um disparador para outros comentários que se seguem, demonstrando incorporação da fala do outro”.

Outro comentário remete à compreensão do reconto como uma prática de expressividade da linguagem da criança “se ela conhece o começo, meio e fim né a gente consegue ver se a criança tá entendendo que ela interpretando aquela história”, da Professora 2 no Quadro 8, demonstra que a prática de reconto trata-se de “um momento propício de estímulo, de incentivo a uma ação leitura

realizada em conjunto, auxiliando à criança pensar, refletir e construir o texto, aproximando as atividades de leitura e escrita, num processo dinâmico e interativo”, conforme descreve Goulart (2012, p. 9).

Neste sentido, entendemos que desde o seu nascimento a criança está imersa em um mundo social, em que toda atividade humana é mediada pela linguagem. A mediação para o desenvolvimento da linguagem infantil é extremamente importante. Essa mediação parte das pessoas próximas como familiares, professor.

[...] nas interações estabelecidas com o outro, a criança passa a conviver e, ao mesmo tempo, a se apropriar de valores, crenças, significados, cultura, os quais ela internaliza ativamente, aprendendo sobre as normas de conduta ao seu redor, sobre o mundo e sobre si mesma. Observa-se que a criança aprende com o auxílio do outro experiente, desenvolvendo conjuntamente certa atividade que ainda não domina por completo, nível potencial de desenvolvimento, que se torna, posteriormente, parte das suas aquisições independentes, a qual passa a dominar no nível real de desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2008, p. 47).

Em face do exposto, é necessário considerar que a interação auxilia na construção do pensamento do ser humano, pois por meio dela a criança vai internalizar o que culturalmente prende, isso acontece num processo interpessoal. O direcionamento de orientação e mediação das professoras demonstra-se determinante para a construção do conhecimento pelas crianças, “a linguagem externa e interna contribui para a organização do comportamento humano, para o conhecimento das próprias sensações e sentimentos, tornando-se um elemento de autocontrole e modificação do próprio comportamento” (QUINTERO, 2009, p. 2).

Segundo Oliveira (1997, p. 62):

O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A interação de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para promoção do desenvolvimento do indivíduo.

Mediante essa afirmação, entendemos que a mediação das atividades leitura literária e da contação de histórias, significa possibilitar e potencializar a construção do conhecimento,

significando ter a consciência de que o conhecimento não é transmitido, mas construído de forma dialógica. Por essa razão se faz necessário valorizar as indagações, respostas das crianças diante de uma atividade de leitura literária e/ou contação de histórias considerando que cada professora apresenta formas distintas de conduzir ou mediar (ou não) as atividades de leitura, criando assim uma zona de desenvolvimento proximal para os alunos.

Dessa forma, podemos ver como a leitura literária na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento da linguagem das crianças e da compreensão. Uma vez que ao ter contato com a literatura infantil, as crianças se familiarizam com a forma linguística mais elaborada, pois essa relação com a linguagem deve ser uma meta pedagógica maior principalmente na educação infantil.

No Quadro 10 veremos comentários a partir da seguinte questão “Agora eu gostaria que cada uma de vocês contassem para mim uma situação da leitura de um livro que tenha ficado guardado na memória de vocês que tenham contatos das crianças e que vocês acreditam e elas ficaram apaixonadas, que elas gostaram.”

Quadro 10 - Relato docente acerca de situações de leitura literária e/ou contação de histórias (Continua).

<p>Questão: Agora eu gostaria que cada uma de vocês contassem para mim uma situação da leitura de um livro que tenha ficado guardado na memória de vocês que tenham contatos das crianças e que vocês acreditam e elas ficaram apaixonadas, que elas gostaram.</p>
<p>Prof.^a 2: Posso começar? Eu tenho uma sim, muito especial para mim que foi quando eu comecei o meu estágio, lá era uma escola municipal aqui de Lavras e eu entrei na sala, a professora falou assim: “você pode fazer uma leitura de um livro para eles?” aí eu fiquei assim: eu quero, mas ao mesmo tempo com muito medo e era uma história que eu conhecia, que era do patinho feio e era leitura do livro, sabe aquela emoção. Eu acho que eu coloquei, tudo que eu sempre quis assim naquela história na hora de contar, eu lembro que as crianças ficaram assim cantadas, gente eu fui embora para casa com a certeza de que eu estava no lugar certo, sabe que era isso que eu queria para minha vida.</p>
<p>Prof.^a 3: Uma vez eu fiz o Projeto da Chapeuzinho Vermelho e nós trabalhamos a semana todo aquele tema, para as meninas fizemos no aventalzinho e para os meninos o cestinho com bolachinha, eu sei que as crianças amaram. Então para mim foi perfeito aquele Projeto pois nós estávamos contando a história durante toda semana e no último dia nós fizemos e as meninas com aquele aventalzinho e os meninos com as cestinhas e as bolachinhas para levar para casa, teve uma criança que pediu para levar uma para minha vovó, então assim foi fantástico, eu não esqueço dessa história e na sala de aula sempre quando eu conto a história do lobo mau que cai dentro da lareira, as crianças ficam encantadas, porque a hora que o lobo ele queima o bumbum eu saio correndo dentro da sala e gritando: “ai meu bumbum, ai meu bumbum” é um momento assim que as histórias que eu conto que eu sei que as crianças amam e depois eles querem fazer também, querem recontar aquela história. Então o momento acho que é fantástico, é o Lobo mau queimou o bumbum e saiu correndo, então que a gente guarda na memória as rodinhas da história.</p>

Quadro 11 - Relato docente acerca de situações de leitura literária e/ou contação de histórias (Conclusão).

<p>Prof.^a 1: Então, são várias histórias, mas tem uma que eu conto sempre com a Luzia, outra professora do infantil 5, a gente conta a história da “Onça e o Coelho” que a onça queria pegar o coelho então e aí a onça sai correndo atrás do coelho, como ele é muito esperto, a gente entra no meio das crianças e aquela confusão e gritaria, todo mundo rindo. E as crianças mostrando aonde está o coelho para onça, eu sei que a onça perde, mas aí é uma farra só, então acho que essa história, é uma história divertida, que eu adoro contar.</p>
<p>Prof.^a 2: É ótima mesmo, se eu que sou adulta fico encantada, imagina eles.</p>
<p>Prof.^a 4: Tinha as histórias que a gente conta e que dá uma culminância com o projeto é mais encantador, tem a história do bonequinho doce também, que nós contamos que foi ótimo, no final a gente foi para cozinha aí a gente fez bonequinho, as crianças levaram pra casa. Então como a</p> <p>Prof.^a 1: Havia dias são vários momentos gostosos que a gente vive, não consigo escolher apenas um só.</p>

Fonte: Da autora (2020).

Ser um profissional competente na área da educação requer, acima de tudo, aprender a valorizar e a acessar o conhecimento e os bens culturais. É necessário saber selecionar o que é relevante, bem como investigar, questionar, pesquisar, construir hipóteses, compreender, raciocinar e, enfim, adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções. Conforme explicita Abramovich (1985, p. 41), “a postura básica do educador é aquela aberta, que parte da percepção de cada aluno e do grupo como um todo, criando seus alunos para desempenharem o seu papel na história”.

Na fala da Prof.^a 2 “Posso começar? Eu tenho uma sim, muito especial para mim que foi quando eu comecei o meu estágio, lá era uma escola municipal aqui de Lavras e eu entrei na sala, a professora falou assim: “você pode fazer uma leitura de um livro para eles?”. Podemos destacar o aprendizado na docente pode acontecer decorrente de um ato desafiante de assumir práticas educativas, como no caso contar uma história às crianças, desde a formação inicial, daí a importância do estágio como forma de pesquisa de observações vivenciadas, promovendo aos estagiários uma postura de habilidade reflexiva sobre a prática pedagógica a partir de situações apresentadas, elaborando formas que permitam compreender e problematizar o que está acontecendo no ambiente escolar. Nesse sentido, Zabalza (2015, p. 39) assegura que “o estágio é uma oportunidade de aprendizagem fundamentada no trabalho (*work-related learning*)”. Explica que o estágio apresenta uma forma de alternar ou reforçar o que foi estudado na academia com a formação voltada para a prática. Sabemos que é possível, porém é trabalhoso, porque demanda reflexão crítica, análise da prática, e quando identificadas situações que precisem de uma intervenção pedagógica diferente da que foi tomada pela escola para resolver algum problema na

ocasião do estágio, os discentes são capazes de perceberem os fenômenos que cercam a prática docente e a importância da relação teoria e prática estarem sempre juntas. Esta vivência em sala de aula durante o período de estágio é enriquecedora e promove a formação de um professor reflexivo, crítico, didático e investigador no período de formação inicial.

Dentre os saberes adquiridos pelos profissionais docentes, segundo Tardif (2014), os “saberes experienciais”, diz respeito a uma ação mais interna, visto que os demais são exteriores a este saber, ou seja, o fazer pedagógico emerge da prática vivenciada são influenciados por outros atores e fogem ao domínio docente. Quando as professoras descrevem situações vivenciadas é possível perceber os saberes experienciais, como ações que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Saber o que fazer e como fazer, muitas vezes, acontece por intermédio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Segundo Tardif (2014, p. 34) “Falar de prática docente em sala de aula é falar de um saber-fazer do professor repleto de nuances e de significados. Implica falar que os professores possuem saberes profissionais cheios de pluralidade que vêm à tona no âmbito de suas tarefas cotidianas”. As situações descritas pelas professoras indicam que o exercício da docência demanda um aprendizado complexo e desafiador, que exigiu e exige das professoras uma constante disposição para aprender, inovar, questionar e investigar sobre como e porque ensinar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Só podemos olhar o outro e sua história se temos conosco mesmo uma abertura de aprendiz que observa (se estuda) em sua própria história. (WEFFORT *et al.*, 1997, p. 2).

Buscando me comparar com as experiências anteriores, percebo que a graduação ajudou a me formar em determinado campo do conhecimento. Em relação aos cursos de pós-graduação *latu sensu* e especializações me formaram sobre determinados assuntos, abrindo horizontes para o aprimoramento de outros saberes. No que se refere ao curso de Mestrado Profissional em Educação, este momento de formação me possibilitou discutir e aprofundar meus estudos sobre o tema de minha pesquisa, além de oportunizar uma reflexão sobre outros assuntos e sobre a educação de forma geral. Durante a experiência do Mestrado Profissional em Educação, busquei pesquisar em diferentes produções acadêmicas que pudessem ajudar a melhorar a minha compreensão sobre a concepção teórica sobre a temática da leitura literária e, conseqüentemente, a minha prática pedagógica. Estes estudos trouxeram uma grande bagagem para a minha vida profissional, neste caminho me deparei com vários profissionais excelentes e capacitados para ensinar, promovendo uma reflexão sobre o ato de ensinar, assim como me motivando e despertando ainda mais o meu desejo de lecionar, de modo que contribuíssem positivamente na minha formação não somente profissional, como também pessoal, que foi determinante para que eu pudesse desenvolver essa pesquisa. Nesse sentido, foi de suma importância dar continuidade na minha formação acadêmica, visto que me formei nesta instituição e logo ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação. A oportunidade de realização do Mestrado Profissional em Educação realmente estimulou uma forma de pensar mais crítica e holística.

O surgimento desta proposta de pesquisa se deu a partir de experiências acadêmicas e profissionais, ao atuar como pesquisadora no contexto da Educação Infantil. Nesse percurso formativo, o NELLE (Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita) teve papel relevante, uma vez que me possibilitou vivências significativas com a leitura e a literatura, o que despertou o gosto e o prazer pela leitura e a incursão no universo mágico e artístico das obras literárias. Assim, propusemos realizar uma pesquisa que contribuísse com os estudos acadêmicos e a prática pedagógica, no que concerne à formação leitora das crianças pequenas.

Neste contexto, a pesquisa procurou identificar aspectos argumentativos que subsidiam e orientam as propostas pedagógicas com a leitura literária e a contação de histórias de quatro

professoras na educação infantil. Para isso, realizamos um estudo de algumas produções científicas que discutem sobre a temática da formação literária do professor; realizamos uma entrevista coletiva de modo a instigar uma conversa sobre o trabalho pedagógico com a leitura literária e a contação de histórias na educação infantil e investigamos quais as orientações formativas estão presentes em documentos oficiais que podem influenciarem ou embasarem o trabalho pedagógico com a leitura literária em sala de aula das turmas de educação infantil.

Desse modo, desenvolvemos uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, através de uma entrevista coletiva com quatro professoras da educação infantil. Com o intuito de vislumbrar uma compreensão dos conhecimentos construídos sobre a ação pedagógica da prática literária de forma lúdica e imaginária e sobre os modos de planejamento, verificando sua inserção no contexto da educação infantil como instrumento de ressignificação para a aquisição de novos conhecimentos para futuros profissionais.

A partir disso, organizamos os comentários/falas em três grandes unidades temáticas de indícios argumentativos que subsidiam e orientam a compreensão do trabalho pedagógico das professoras entrevistadas. Assim, identificamos aspectos argumentativos referentes: às (a) estratégias pedagógicas utilizadas nas atividades de ler e contar histórias; à (b) compreensão sobre a formação literária e às (c) situações de leitura e contação de histórias.

Na primeira unidade temática: “Estratégias pedagógicas utilizadas nas atividades de ler e contar histórias”; a dimensão argumentativa identificada diz respeito às estratégias pedagógicas utilizadas no desenvolvimento das atividades de leitura e contação de histórias com as crianças na educação infantil. Os comentários das professoras apontam uma compreensão sobre como desenvolver tais atividades em contexto escolar, principalmente que há uma intencionalidade nas atividades de leitura e contação de histórias, baseado no que sabem e das experiências que possuem. Ao comentarem sobre qual a melhor forma de ler para uma criança, as professoras ressaltaram ações como o movimento corporal e expressões faciais, como uma condição para que a contação de histórias aconteça de forma envolvente. Buscando por uma formação continuada que lhes dessem condições de se perceberem como narradoras de histórias, bem como no aprimoramento desta prática com contexto de sala de aula.

Nesta segunda unidade temática agrupamos argumentos referentes à compreensão sobre a formação literária. Quando perguntadas sobre a formação continuada, obtivemos respostas que são muito importantes e que a teoria se mostra bem distinta do contexto vivenciado na prática

pedagógica, como podemos verificar na fala da prof.^a 1 “na faculdade é muita teoria, então, acho que falta essa parte de vivência, o professor sai muito cru em todas as áreas”. Sendo assim, é notório que a formação docente é um processo contínuo de aperfeiçoamento e é um grande caminho a ser percorrido.

A busca por aprimoramento de saberes e outras possibilidades de ações pedagógicas torna-se uma necessidade, diante disso podemos ver que elas buscaram uma formação continuada e estratégias pedagógicas que pudessem ressignificar as suas práticas, para que haja uma intencionalidade em seus planejamentos. Nesta perspectiva, algumas considerações pertinentes que gostaríamos ainda de ressaltar dizem respeito ao valor que devemos dar a todo professor que em sua prática se preocupa e busca no seu trabalho formas de oportunizar as crianças benefícios que servirão de base para seu futuro como leitor.

Quando questionadas sobre o significado de leitura literária, os argumentos das professoras foram espontâneos demonstrando que procuram se formar e aprender sobre o aquilo que não sabiam, a busca pela formação está subsidiada por uma intenção, uma finalidade de um aprimoramento de saberes frente à necessidade do contexto educativo. Em suas respostas demonstram que não existe uma maneira correta ou pré-determinada de ler ou contar histórias para as crianças, mas que esta prática pode ser estudada e que durante a atividade docente essa competência vai se desenvolvendo por meio das experiências. Logo, ler uma história, ouvir ou dissertar, nos evidencia a leitura como prática essencial para o desenvolvimento não só das crianças, mas para os adultos, professores ou não, mediadores desta prática capaz de estimular as reflexões mais profundas e não deve ser ofertada apenas como forma de cumprir tarefas, mas para o próprio prazer, para acolher sonhos e desfrutar a magia das palavras.

Na terceira unidade temática, observamos os comentários tecidos sobre as situações de leitura e de contação de histórias vivenciadas pelas professoras. Os argumentos refletem uma compreensão sobre as situações de leitura e contação de histórias referente à expressividade das crianças, que ao serem convidadas a comentarem sobre as histórias deparam-se com o aspecto da repetição da resposta de uma criança que falou inicialmente. Por isso, é de suma importância buscarmos mediar essa compreensão sobre a história contada, visto que o professor assume um papel fundamental ao fazer a ponte entre o livro e o leitor, além de ser porta voz de sonhos (REYES, 2017). A atividade de contar histórias é uma forma potente de combate à rotinização do trabalho

docente e pode trazer novos elementos para a sala de aula, colaborando assim, para a promoção de descobertas e aprendizados e marcada pela tradição de ouvir e contar histórias.

Nos argumentos das professoras pudemos observar que as ações pedagógicas estão subsidiadas por uma compreensão da importância do trabalho com as atividades de leitura e contação de histórias, demonstrando que há uma intencionalidade nas ações de ler e contar histórias desenvolvidas pelas professoras, que demonstram iniciativas desde a busca por uma formação continuada que lhes dessem condições de se perceberem como narradoras de histórias, bem como no aprimoramento desta prática no contexto da sala de aula, na forma como desenvolver as atividades, na busca de estratégias favorecendo a compreensão das histórias pelas crianças. Portanto, as professoras demonstram uma prática de leitura demarcada pelo ensino a partir de projetos, conforme orientações dos RCNEI (BRASIL, 1998), ancorada numa proposta de leitura literária e contação de histórias a partir de um tema a ser trabalhado com as crianças, além de trabalhar as competências descritas na BNCC. Tais perspectivas necessitam de um aprofundamento de pesquisas que indiquem a compreensão de leitura que compõem tais projetos, bem como um olhar reflexivo sobre as dificuldades e o reconhecimento das diferenças individuais existentes no processo de aprendizagem. O docente precisa trabalhar e desenvolver os diferentes potenciais existentes em sua turma, trabalhando a diversidade; bem como diferenciar o perfil de cada turma e trabalhar uma didática lúdica, maneira de ensinar os alunos a se tornarem cada vez mais protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, por isso o professor exerce o papel central de liderança nesse cenário, no qual este direciona o processo de ensino e de aprendizagem com as escolhas metodológicas, com a proposição de estratégias de leitura, com a condução das narrativas dramatizadas, possibilitando experiências de contextos de letramento literário e atuando como mediador na formação dos pequenos leitores, tornando-se aquele que inspira, instrui e motiva.

Diferentes saberes são mobilizados conforme a necessidade do contexto profissional, assim percebemos que as professoras utilizam de saberes experienciais para desenvolver atividades com a leitura literária e contação de histórias com as crianças, em sala de aula, tem em vista que segundo “conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum, das competências sociais”, conforme descreve Tardif (2014, p. 136).

Neste sentido, entendemos que criar possibilidades para uma prática pedagógica com a leitura refere-se à iniciativa de ir além da obrigatoriedade de se trabalhar um determinado tema/assunto/conteúdo, à ação de proporcionar ao discente a compreensão do que foi exposto e, a

partir disso, permitir que se produza um novo significado para a narrativa lida, que opine, que discuta e que analise, utilizando de suas vivências, desenvolvendo habilidades e ampliando a compreensão leitora. Consideramos que a intencionalidade parte de um ato de ser criativo, inventivo de ser e de fazer, que contagia também seus alunos, pois conforme descreve Freire (2018, p. 24) “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Nesse sentido, mediante o trabalho investigativo desenvolvido, entendemos que a formação literária é um processo contínuo na carreira docente. Entendemos que apresentar e refletir sobre como as professoras percebem e argumentam sobre as práticas de leitura literária e contação de histórias pode favorecer momentos formativos, em que o trabalho pedagógico pode ser repensado em busca de um melhor contexto de aprendizado para o próprio docente. Além disso, procuramos com este estudo vir a contribuir para outros pesquisadores, enriquecendo assim a prática pedagógica, conhecendo a importância da leitura, percebemos o quanto o professor se mostra como mediador das estratégias, apresentadas neste trabalho, para incentivar a leitura e para a formação dos pequenos leitores. Por fim, percebemos nos argumentos uma intencionalidade do fazer pedagógico das professoras, de modo que observamos uma compreensão sobre a importância do trabalho com as atividades de leitura e contação de histórias para as crianças na educação infantil.

Tendo em vista a temática da leitura literária e contação de história elaboramos como produto educacional do curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, uma oficina intitulada: “Leitura Literária e Contação de Histórias”, ministrada em abril de 2021, como atividade que compôs o evento III Encontro de Contadores de Histórias, coordenado pelas professoras Ilsa do Carmo Vieira Goulart e Giovana Rodrigues Cabral realizado pelo Departamento de Educação na Universidade Federal de Lavras, da UFLA, realizado no primeiro semestre de 2021. Compartilhar as experiências e embasamentos teóricos a partir dos estudos realizados foi uma experiência desafiadora, tivemos como objetivo geral: formar profissionais e estudantes para a atividade de leitura literária e contação de histórias utilizando base teórica, técnicas e recursos variados de modo a atender ao perfil do público participante. E como objetivos específicos esperávamos: abordar e esclarecer o papel do leitor e Contador de Histórias na sociedade atual; experienciar diferentes técnicas de leitura literária e contação de histórias; preparar o texto para narração de histórias; selecionar histórias pertinentes ao público ouvinte; promover a reflexão da ação social do leitor e contador de histórias, enfatizando sua capacidade de

mudar positivamente a vida das pessoas; fomentar pesquisas, estudos e realizar atividades de difusão cultural que contribuam para a sustentabilidade da entidade, difundindo a arte de ler e contar histórias.

Por essa perspectiva, vale ressaltar que a leitura literária se mostra uma atividade mobilizadora de outras ações e viabiliza a compreensão e outras competências e habilidades, para entendermos as expressões e modos de organização da linguagem de uma criança durante a leitura ou contação de uma história. Enquanto ensinamos à criança, aprendemos. Este estudo possibilitou entender o quanto a atividade de leitura pode ser compreendida em perspectivas diferentes. Desse modo, os resultados obtidos demonstram que as ações pedagógicas das docentes entrevistadas são marcadas pela intencionalidade nas atividades de ler e contar histórias, visto que buscam uma formação continuada sobre como fazer e um aprimoramento diário do desenvolvimento das propostas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2008.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Quem educa quem?** São Paulo: Summus, 1985. 141 p.
- ALMEIDA, José Luís Vieira de; ARNONI, Maria Eliza Brefere; OLIVEIRA, Edilson Moreira de. Mediação pedagógica: dos limites da lógica formal à necessidade da lógica dialética no processo ensino aprendizagem. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2006.
- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura Infantil e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes. 1997.
- BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012. 128 p.
- BAJARD, Elie. Afinal onde está a leitura? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 83, p. 29-41, nov. 1992. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/968>. Acesso em: 13 maio 2020.
- BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007. 120 p.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.
- BOTELHO, Melina Carvalho. **A compreensão leitora de crianças de 4 e 5 anos em atividades de leitura literária e contação de histórias**. 2020. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020.
- BOTELHO, Melina Carvalho; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Leitura literária e contação de histórias em meio às impressões da leitura de crianças de 4 e 5 anos. **A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 21, n. 2, p. 99-114, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/99>. Acesso em: 05 jan. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015**: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno de apresentação**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016a. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 0).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na educação infantil**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016d. 128 p. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 7).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016c. 112 p. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 3).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016b. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 2).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. *In*: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (eds.). **Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

BUSSATO, Cléo. **A Arte de contar Histórias no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2006.

BUSATTO, Cléo. **Contar e Encantar: Pequenos segredos da narrativa**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. Qualidade da Educação Infantil Brasileira: Alguns Resultados de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/412>. Acesso: 24 jan. 2021.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, jan/jun. 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874>. Acesso em: 03 jan. 2020.

CANÁRIO, Rui. Gestão da escola: como elaborar o plano de formação? *In*: **Cadernos de organização e gestão escolar**. Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1995. 3 v.

CASTELLS, Manuel. **Tecnologia da Educação**. Fronteiras do Pensamento. 2015. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/noticias/manuel-castells>. Acesso: 24 jan. 2021.

CORSINO, Patrícia. Introdução. *In*: CORSINO, Patrícia (ed.). **Educação Infantil – Cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012.

- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.
- FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 115-117. (Coleção Leitura).
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. 80 p.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GERHARDT, Tatiana Engel, *et al.* Estrutura do projeto de pesquisa. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Editora Alínea, 2001. 80 p.
- GOODMAN, Kenneth. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. *In*: PALACIOS, Margarida Gomes; FERREIRO, Emília (orgs.). **Os processos de leitura e de escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- GOULART, Cecília. Alfabetização e Letramento: Os processos e o lugar da Literatura. *In*: PAIVA, Aparecida *et al.* (orgs.). **Literatura Saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2007.
- GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Leitura literária e contação de histórias em questão: o que ler? como ler? por que ler para crianças pequenas? *In*: ROCHA, Juliano Guerra (org.). **Leitores e Escritores na Educação Infantil**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. v. 1, p. 17-3.

- GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Para além das palavras: espaço de inclusão da criança na cultura letrada. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 48-62, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf>. Acesso em: 8 nov. 2020.
- GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Práticas de reconto a partir dos livros de literatura infantil. *In*: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2012.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, Roger. (org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- LIBÂNIO, José Carlos. **O essencial da didática e o trabalho de professor** – em busca de novos caminhos. Goiânia: PUC-GO, 2001.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LURIA, Alexander Romanovich. Diferenças culturais de pensamento. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N (orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.
- MACHADO, Regina. **Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004.
- MADRIGAL, Mayra. **Percepções da afetividade em atividades de leitura literária e contação de histórias para crianças**. 2019. 89 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 4. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1997. 408 p.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- NASCIMENTO, Cláudia Roquini. **A compreensão de leitura demarcada na linguagem da criança**. 2019. 46 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.
- NEGRINE, Airton. Concepção do jogo em Piaget. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: Simbolismo e Jogo**. Porto Alegre: Prodil, 1994. 194 p.
- NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. 158 p.

NÓVOA, Antonio. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, v. 142, maio 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 15 jan. 2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997. 111 p.

OLIVEIRA, Rita Cássia de. “**Lavras Lê**”: um estudo das ações e dos resultados dos projetos de leitura desenvolvidos na rede municipal de educação de Lavras, MG, em 2017. 2019. 114 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; PASSOS, Marta. **Literatura e leitura literária na formação escolar: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, 2006. 71 p.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (orgs). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PAULINO, Graça. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: ANPED, 1998.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. *In*: ZILBERMAN, Regina (org.). **Confinamento cultural, infância e leitura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

PETRILLI, Susan. Uma leitura inclassificável de uma escritura inclassificável: a abordagem bakhtiniana da literatura. *In*: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (orgs.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Dossiê Bartolomeu Campos de Queirós. **Revista Palavra: literatura em revista**, São Paulo, n. 3, jul. 2012. Disponível em: https://issuu.com/sescbrasil/docs/revista_-_palavra_2012_web. Acesso em: 22 jan. 2021.

QUINTERO, Maria Dell Mar Diaz. El lenguaje oral en el desenrrollo infantil. **Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas**, Andalucía, n. 14, p. 1-8, enero 2009. Disponível em: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20DEL%20MAR_DIAZ_2.pdf. Acesso em: 24 jan. 2021.

REYES, Yolanda. Por que ler para as crianças tão pequenas? O triângulo amoroso. *In*: LIMA, Èrica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (orgs.) **As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância**. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009. 128 p.

ROLLA, Ângela da Rocha. **Professor: perfil de leitor**. 1995. 258 p. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras e Artes, Porto Alegre, 1995.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Flórida, v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1175860>. Acesso em: 3 maio 2020.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. O professor leitor. *In*: SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tania M. K. (orgs.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009. p. 26-36.

SISTO, Celso. Contar histórias, uma arte maior. *In*: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauén (orgs.). **Memorial do Proler: Joinville e resumos do Seminário de Estudos da Linguagem**. Joinville: UNIVILLE, 2007. p. 39-41.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Medicas, 1991.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Narrativas Infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam**. Bauru: USC, 1992.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2, p. 101-107.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

TOZETTO, Susana Soares. **Professores em formação: saberes, práticas e desafios**. Curitiba: ED InterSaberes, 2015.

TOZETTO, Susana Soares. Professores em formação: saberes, práticas e desafios. *In*: SILVA, F. L. Guilherme; BRANDT, Célia Finck; TOZETTO, Susana Soares. **Análise dos saberes docentes relativos ao trabalho docente com auxílio dos softwares Atlas-TI**. Curitiba: ED InterSaberes, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEFFORT, Madalena Freire *et al.* Educando o olhar da observação. *In*: WEFFORT, Madalena Freire *et. al.* **Observação, registro, reflexão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997. p. 10-36.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. Petrópolis: Cortez, 2015.

ANEXOS

ANEXO A - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COLETIVA SEMIESTRUTURADA

<ul style="list-style-type: none"> • Comente o que você compreende sobre a leitura literária, literatura infantil? Já tinham ouvido falar no termo leitura literária, letramento literário?
<p>Prof^a 4: Nos cursos que a gente sempre faz sempre fala sobre a leitura sobre a Literatura na educação infantil. Compreendo que a leitura literária também envolve o ambiente, a literatura esse ambiente que a gente trabalha com as crianças e aquilo que a gente leva, que eu vou levar um livro de literatura diferente, vou contar uma história para eles, eu envolvo todo ambiente, todo aquele no local que eu preparei para as crianças e aí para completar né aqui essa questão de literatura.</p>
<p>Prof^a 3: Eu já tinha ouvido falar na leitura literária ,quando eu fiz os cursos na UFLA, na minha na minha graduação não era usada assim esse termo “ leitura literária” falava-se de literatura, de leitura de livros, não tinha ouvido falar tanto assim que até pouco tempo eu tinha dificuldade de entender o que que é uma leitura literária, com os estudos é que eu fiz né de formação continuada lá na UFLA e com mestrado também que aprofundem mais que estudei o Rildo Cosson né questão de leitura literária, ainda é uma leitura muito difícil e que eu tenho muita dificuldade de entender, mas estamos caminhando, mas é aquela leitura que a gente faz para as crianças, a leitura de uma literatura como a Prof^a3 falou também envolve um ambiente tudo, a motivação do professor</p>
<p>Prof^a 1: É um termo novo que a gente escuta em contar a história e nos cursos anteriores não eram falados mesmo não igual a Prof^a2 falou, mas eu acredito assim, eu compreendo que realmente é o que a gente trabalha a literatura envolvendo tudo, envolvendo não só o professor que está contando, mas a criança junto, todas as maneiras de contar uma história, dramatizando, lendo aproveitando o que tem no ambiente para envolvendo uma história.</p>

Fonte: Da autora (2020).

<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisadora: Como vocês incentivam e apresentam o ato de ler histórias para a criança na educação infantil?
<p>Prof.^a 3: Eu acho que é um encantamento mesmo, que escolher preparar o livro antes a coordenadora sempre fala para gente né, tem que preparar a leitura antes concordo com ela acho que tem que tem que ser bem preparado a contação de história ou a leitura de um livro mesmo que você for contar, dominar aquela leitura né, para você passar com segurança assim com encantamento para criança mesmo para atrair atenção dela.</p>
<p>Prof.^a 1: importante não só para ler mas também você contar a história contada eu acho que envolve muito a criança e quando você vai ler um livro tem que ter um pouco dessa parte de contagem sair um pouco da escrita, envolver a criança, ter expressão contar isso alguma criança por quê comentário da história aí eu pego aquele comentário olha mesmo. Você não viu que ele fala se acha viu vai acontecer uma coisa que você não viu envolve ela de novo.</p>
<p>Prof.^a 4: foi interessante também que ela a fala da Prof^a1 dele se envolver né a gente coloca uma roupa diferente pode ser a mesma história e a gente conta de uma forma diferente a criança pode ter entrado naquele mundo né a criança está inserido dentro daquela história aí eu vou contar os Três Porquinhos, eu vou pegar uma criança para o seu porquinho então assim eu entendo dessa forma uma criança consegue entrar foi contado naquele momento.</p>

Fonte: Da autora (2020).

<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisadora: De acordo com a sua concepção qual a melhor forma de se ler para uma criança?
<p>Prof.^a 4: Eu acho que depende muito sabe Claudinha, do objetivo que você quer com a história, eu quero uma atenção p aquela história eu quero desenvolver um projeto em cima dela eu posso contar as diversas maneiras, eu falei conseguir atenção a concentração das Crianças, outro dia eu posso ir para fora da sala de aula que nós fizemos muitos e as crianças ficam de queixo caído. Então depende o quê que você quer atingir qual que é o seu objetivo.</p>
<p>Prof.^a 1: Eu acho que da motivação da professora eu acho que tanto faz contar dentro de sala de aula ou lá fora o que importa é a maneira que você vai contar para chamar atenção, para prender a atenção da Criança em você. Quanto mais movimento você fizer uma história, a criança vai vibrar e você lá vai olhar mais acreditar e vai prestar mais, eu acho que uma história contada com gestos, expressões com movimento aparente atenção. Claro o livro também da mesma maneira, mas eu acho que a professora tem que ser muito expressiva para prender a atenção das crianças.</p>
<p>Prof.^a 3: A criança ela gosta de encantamento né então quando a gente faz eu vou contar uma história sentada eu posso contar com o mesmo encantamento de pele em algum lugar ali mas que Que observo que depende para ficar da palavra Se eu colocar o chapéu da minha cabeça em papel colorido vou chamar atenção de criança na rodinha mesmo. Da mesma forma se eu tiver algo novo criança gosta de coisa nova eu tiver uma novidade todos os dias mesmo que seja pequena, a criança vai fazer sentir diferente aquela história, eu acredito nisso também um encantamento da história.</p>
<p>Prof.^a 2: Eu acho que é o que todo mundo falou aí eu vou tentar falar de uma outra forma que o papel do professor é importantíssimo, o professor que tem que se envolver que tem que criar aquele encantamento, então tudo isso que cada uma falou aí depende do professor então professor é muito importante nesse processo aprender e claro que o ambiente vai influenciar minha sala, por exemplo ali depois do recreio que eu faço a literatura tem muito barulho do recreio eu vejo que é uma coisa que atrapalha muito mesmo que eu esteja tentando fazer mil coisas atrapalha. Trabalhou muito então assim um ambiente assim por mais que o professor tenha todo esse cuidado todo esse envolvimento.</p>
<p>Prof.^a 1: Pensei nesse sentido Prof.^a 2 de um barulho externo, de alguma coisa externa atrapalhando pensei nos ambientes fora da sala ou dentro da sala, mas realmente tem razão</p>
<p>Prof.^a 4: Mas Prof.^a 1 teve uma vez que a Prof.^a 3 e eu contamos uma história no parquinho. Nossa gente foi super difícil, e olha que a Prof.^a 3 e eu estávamos vestidas né, acho que de joaninha, passava um passarinho eles olhavam. Dispersavam muito.</p>
<p>Prof.^a 3: Aí cabe ao professor né passou o passarinho você encaixa aquele passarinho dentro da sua história tá vendo como que o professor tem um papel muito importante tem que ser muito criativo.</p>

Fonte: Da autora (2020).

- **Pesquisadora: E como que vocês escolhem o livro, qual que é feita a história para contar no dia a dia para as crianças e agora com essa com as aulas online qual que vocês têm escolhido a Literatura Infantil?**

Prof.^a 2: A escolha é em cima dos projetos que a gente vai trabalhar, se estou trabalhando a abelha, eu vou escolher alguns livros relacionados a esse tema e tantos outros.

Prof.^a 1: No Infantil 5 também depende do projeto que a gente tá trabalhando, a escolha é feita assim projeto, às vezes é por exemplo uma semana que eu não estou trabalhando em um projeto eu escolho uma história e eu trabalho em cima dela uma arte, uma escrita mais aleatório, mas tem um objetivo.

Prof.^a 4: No Infantil 2 tem o projeto porém a gente tem que olhar para não ter uma história grande, complexa, eles já tem uma dificuldade de concentração, é difícil as aulas ao vivo as aulas remotas tem que tomar um cuidado também com o tamanho da história.

Prof.^a 3: No Infantil 2 a gente trabalha para os menores né para aprender mais atenção das crianças, mas é de acordo com os projetos.

Fonte: Da autora (2020).

- **Pesquisadora: Na biblioteca na hora da escolha do livro que as crianças levam para a casa, vocês interferem na escolha?**

Prof.^a 1: Então não tenho só no tipo de letra escritas não, texto menor e com a letra maiúscula, começando a leitura e a gente usa essa letra.

Prof.^a 2: A Graziela (bibliotecária) ela já seleciona né os livros de acordo com aquela faixa etária, mas já aconteceu de tá na biblioteca uma criança pegar um outro aí eu já eu já deixei levar para casa ela fala assim ele não, mas esse, não é para a idade dele, mas eu já deixei, aconteceu isso que foi que a criança quis, expliquei para mãe.

Prof.^a 1: O que eu costumo fazer também lá na biblioteca, e que tem sempre aquela criança sentar indecisa, tá aí eu vou na mesa e falo: “Olha gente essa história é muito legal” aí gente incentiva!

Prof.^a 4: Eu nunca interferi não, às vezes eu só pergunto para criança quando ele gostou muito daquele livro eles querem pegar eles toda semana, fica olhando o desenho com tanto livro ou então vai só naquele que gosta.

Prof.^a 3: Eu também, já vivi essa situação da criança levar o mesmo livro, a criança mesmo, mas acontece porque criança já levou duas vezes, não tem problema, mas não pode levar toda semana e a Graziela é ótima a gente já chega e os livros estão lá, é mais tranquilo, como eles são pequenininhos (2 anos) aí na hora de escolher eles escolhem o livro que gostou.

Fonte: Da autora (2020).

- **Pesquisadora: De que forma vocês acham que a contação de história ela pode ser prazerosa para o professor e para criança? Se tiver alguma situação que vocês viveram que vocês já fizeram e acharam que foram bom para você e para criança.**

Prof.^a 2: Eu acho que quando tem alguma história que a gente gosta mais é mais envolvente tanto para gente, quanto para as crianças, a gente consegue passar um encantamento maior gosta, assim eu gosto da “Branca de Neve” ou quando conto os meus olhos brilham e os das crianças nem se fala, eu gosto muito, eu acho que quando envolve mesmo a gente quando é uma história que a gente gosta.

Fonte: Da autora (2020).

<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisadora: Você já viu diferença entre você contar a história da Branca de Neve sem e com fantasia você viu uma diferença?
<p>Prof.^a 2: É muita, muita diferença, ficaram loucos, ao mesmo tempo que eles sabem que não sou eu, eles acreditam que eu sou a Branca de Neve de verdade sabe é diferente é nem consigo descrever bem isso.</p>
<p>Prof.^a 3: Eu gosto muito, eu sinto muito prazer quando ela coloca uma roupa diferente para contar história, parece que eu entrei no mundo das crianças, é diferente né daquela emoção na professora da criança, você vê os olhos das crianças brilhando e a professora também, assim eu amo quando eu transformo, quando eu coloco uma roupa eu sou um outro personagem.</p>
<p>Prof.^a 1: E quando vamos contar uma história também com o grupo de professora improviso que a gente também eu acho que é muito bacana é aquele adoro gente que a gente vai contar inventa história e acontece outra coisa eu adoro também Prof.^a 1.</p>
<p>Prof.^a 2: Claudinha, uma vez que a gente foi contar não sei se você estava final feliz contar aquela história dos cabritinhos, aí estava tendo a professora de Educação Física tinha colocado um escorregar as crianças água sabe, então estava lá no lugar só sei que a gente usou aquilo como se fosse o laguinho né, eu me lembro que eu me joguei.</p>
<p>Prof.^a 1: Eu lembro dessa história é muito bom divertido mesmo.</p>

Fonte: Da autora (2020).

<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisadora: Vocês contaram para todo infantil ou era um projeto da escola ou vocês se reuniram?
<p>Prof.^a 2: A gente tá falando de dois momentos, pesquisadora, dois momentos que nós vivenciamos juntas e contando histórias.</p>
<p>Prof.^a 1: Temos um pátio na escola que assim o gramado, então ele fica assim na descida as crianças sentam no gramado e nós ficamos lá embaixo contando a história, fica bacana, eles enxergam de outra forma.</p>

Fonte: Da autora (2020).

<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisadora: Já teve algum momento que você contou alguma história e a criança sentiu medo de algum personagem?
<p>Prof.^a 1: Ela tem medo do lobo mau, mostrar para você, você colocar junto com ela porque a criança pequena tem medo desse personagem, de bruxa, do Lobo né, o Saci tem que saber o momento sabe lidar com esse momento.</p>
<p>Prof.^a 2: As crianças têm medo sim, mas ao mesmo tempo que elas têm medo elas querem ver, elas querem ver o lobo, elas querem ser o lobo, esquece a bruxa e ao mesmo tempo que eles têm medo elas ouvir</p>
<p>Prof.^a 1: A história novamente muito bom que trabalha, o bem vencendo o mal, ela espera que o bem vence o mal, ela tem medo, mas ela quer ver ela quer ver o final, ela quer ver o que vai acontecer com o mal.</p>
<p>Prof.^a 5: Teve uma vez também que a Prof.^a 2 estava fantasiada e a menina estava até tremendo de medo, aí a Prof.^a 2 chegou tirou a máscara mostrou aí a criança parou de chorar, ela colocou de novo, aí chorou de novo. Meus alunos não entendem muito essa questão da máscara, tirei é a Prof.^a 2, coloquei é o lobo.</p>

Fonte: Da autora (2020).

<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisadora: Quais as sugestões que vocês dariam para uma professora que está se formando para trabalhar com a leitura literária?
<p>Prof.^a 1: Que elas preparem o livro e vai ver escolhi preparem antes da aula livro e sejam muito criativas na hora de contar não só fiquei presa no escrito, coloque bastante interação, bastante expressão.</p>
<p>Prof.^a 4: Trazer sempre algo novo para criança que a criança gosta tudo novo se não tiver uma novidade todo dia ele vai gostar é então eu essa que eu traria para ele dessa mensagem para ela de trazer algo novo para criança dentro da escola e todos os dias tem alguma coisa diferente um instrumento um brinquedo uma roupa alguma coisa diferente</p>
<p>Prof.^a 3: Já falaram tudo, mas é o professor mesmo ter preparo mesmo esse cuidado antes da leitura, pode se preparar, o preparo mesmo do professor, para estar ali e não ir de qualquer jeito e contar histórias de qualquer jeito ou ler história de qualquer jeito.</p>

Fonte: Da autora (2020).

<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisadora: Vocês acreditam que todos os professores tem uma formação para contar uma história?
<p>Prof.^a 2: Ah, eu acho que tenho professor que não sabe como tá é muita prática tem gente que não sabe contar história, eu acho que a contação de história, precisa de um cuidado, um saber anterior, tem que se preparar.</p>
<p>Prof.^a 1: Eu acho que ele vai aprendendo com o tempo aos poucos e não tem muito jeito, não pode ser tímida para contar história não, tem que soltar tem que dar risada, fazer a risada da bruxa, tem que soltar mais para prender atenção da criança.</p>
<p>Prof.^a 4: Eu concordo com ela, pois eu tenho um pouco de vergonha, mas participando das formaturas do segundo período a gente vai perdendo um pouco essa vergonha, a gente tem que vivenciar aquele momento para deixar vergonha, às vezes até o medo da pessoa vai reagir uma pessoa.</p>
<p>Prof.^a 3: Tudo é processo, o professor da educação infantil é essencial ele aprender a contar uma história, então é aos poucos ele vai aprendendo e a gente vai vendo que cada professor tem um jeito diferente de contar uma história e vamos aprendendo ao longo do tempo</p>
<p>Prof.^a 2: Eu já tive aluna que falava assim: “Não é assim que conta” porque às vezes está acostumada com outra pessoa contando, às vezes com a mãe ou outra professora contando aquela história. Fala que não é assim que conta, porque provavelmente quem contou aquela história para ele usou uma interação, um atrativo. Então, olha a importância do professor, de quem está contando a história.</p>

Fonte: Da autora (2020).

- **Pesquisadora:** Agora eu gostaria que cada uma de vocês contassem para mim uma situação da leitura de um livro que tenha ficado guardado na memória de vocês que tenham contatos das crianças e que vocês acreditam e elas ficaram apaixonadas que elas gostaram.

Prof.^a 2: Posso começar? Eu tenho uma sim, muito especial para mim que foi quando eu comecei o meu estágio, lá era uma escola municipal aqui de Lavras e eu entrei na sala, a professora falou assim: “você pode fazer uma leitura de um livro para eles?” aí eu fiquei assim: eu quero, mas ao mesmo tempo com muito medo e era uma história que eu conhecia, que era do patinho feio e era leitura do livro, sabe aquela emoção. Eu acho que eu coloquei, tudo que eu sempre quis assim naquela história na hora de contar, eu lembro que as crianças ficaram assim cantadas, gente eu fui embora para casa com a certeza de que eu estava no lugar certo, sabe que era isso que eu queria para minha vida.

Prof.^a 3: Uma vez eu fiz o Projeto da Chapeuzinho Vermelho e nós trabalhamos a semana todo aquele tema, para as meninas fizemos no aventalzinho e para os meninos o cestinho com bolachinha, eu sei que as crianças amaram. Então para mim foi perfeito aquele Projeto pois nós estávamos contando a história durante toda semana e no último dia nós fizemos e as meninas com aquele aventalzinho e os meninos com as cestinhas e as bolachinhas para levar para casa, teve uma criança que pediu para levar uma para minha vovó, então assim foi fantástico, eu não esqueço dessa história e na sala de aula sempre quando eu conto a história do lobo mau que cai dentro da lareira, as crianças ficam encantadas, porque a hora que o lobo ele queima o bumbum eu saio correndo dentro da sala e gritando: “ai meu bumbum, ai meu bumbum” é um momento assim que as histórias que eu conto que eu sei que as crianças amam e depois eles querem fazer também, querem recontar aquela história. Então o momento acho que é fantástico, é o Lobo mau queimou o bumbum e saiu correndo, então que a gente guarda na memória as rodinhas da história.

Prof.^a 1: Então, são várias histórias, mas tem uma que eu conto sempre com a Luzia, outra professora do infantil 5, a gente conta a história da “Onça e o Coelho” que a onça queria pegar o coelho então e aí a onça sai correndo atrás do coelho, como ele é muito esperto, a gente entra no meio das crianças e aquela confusão e gritaria, todo mundo rindo. E as crianças mostrando aonde está o coelho para onça, eu sei que a onça perde, mas aí é uma farra só, então acho que essa história, é uma história divertida, que eu adoro contar.

Prof.^a 2: É ótima mesmo, se eu que sou adulta fico encantada, imagina eles.

Prof.^a 4: Tinha as histórias que a gente conta e que dá uma culminância com o projeto é mais encantador, tem a história do bonequinho doce também, que nós contamos que foi ótimo, no final a gente foi para cozinha aí a gente fez bonequinho, as crianças levaram pra casa. Então como a **Prof.^{as} 1:** havia dias são vários momentos gostosos que a gente vive, não consigo escolher apenas um só.

Fonte: Da autora (2020).

- **Pesquisadora: Agora no Ensino Remoto Emergencial como foi a experiência de contar histórias.**

Prof.^a 1: Então eu senti falta dessa parte da interação das crianças contaram-lhe de ter esse retorno, mas aí eu eu procurava eu contava a história e como se ela estivesse aqui junto comigo, falando, perguntando, você entendeu? não entendeu? tentando passar o máximo para criança que esse movimento de quando é presencial.

Prof.^a 2: Na verdade na hora que a gente tá gravando a gente não, não sei se aquela coisa gostosa, mas a gente se remete aí porque a gente já vivenciou, então a gente tenta pensar em momentos que a gente estava junto com as crianças e tentassem reviver esse momento para contar ali na hora e sair natural, por que se não fica meio, senão fica natural a contação e nas aulas ao vivo a gente tem oportunidade dessa interação melhor deles, quando a gente conta uma história a aula virtual, ela é muito mais rica a gente passar um conteúdo muito melhor com uma contação de história, a gente elabora, as vocês dá um trabalho para Claudinha e para mim, para a gente fazer os fantoches, para criar alguma coisa assim com EVA mesmo, mas dá um resultado positivo no final.

Prof.^a 1: Concordo com você na aula ao vivo, um personagem só e ela vibra, ela adora e eles (crianças) estão sentindo muita falta.

Prof.^a 3: Eu tive que gravar várias vezes umas histórias simples, porque é diferente estar com as crianças e você frente a câmera eu gravava parecia que não tinha ficado bom eu tinha que gravar de novo a mesma história para ficar bom, é diferente a gente sente falta das crianças, como é uma coisa que a gente não consegue explicar.

Prof.^a 4: A gente elabora tenta fazer como se criança tivesse ali presente igual a (**Prof.^a1**) falou e o resto da história que você mais gostou, mas é diferente, falta aquele encantamento, Falta aquele brilho no olhar que a gente ver criança para prestar atenção na história.

Fonte: Da autora (2020).

- **Pesquisadora: Quando vocês estão contando uma história lá no ambiente escolar a criança ela pode perguntar? Ela pode questionar a história? vocês acham que é importante? Tem um momento específico para isso (começo, meio ou no final)**

Prof.^a 2: Eu sempre conto a história ou na contação eu sempre pergunto para cada criança o que que ela o momento dela se expressar, o ela gostou mais da história, porque às vezes tem criança que não gosta da história que contou, gosta mais de outra, mas geralmente eles sempre gostam, falam o que mais gostou, da onde tem esse momento de a criança falar, da apreciação dela sobre a leitura.

Fonte: Da autora (2020).

<p>• Pesquisadora: E se alguma criança te interromper durante a sua contação?</p>
<p>Prof.^a 2: Não vejo problemas, eu uso isso a favor da história que estou contando.</p>
<p>Prof.^a 1: Isso sempre acontece, a criança no meio da história ela comenta, ela fala ela mostra onde está o lobo, às vezes não é para mostrar ela mostra, você fala é mesmo será e tal e aí continuo contando a história, mas eu acho que sempre no final é bom conversar deixar ela expressar o que mais gostou e aí você vai fazer as perguntas e deixar que eles se expressem.</p>
<p>Prof.^a 2: Tem a questão de recontar também às vezes um trabalho um projeto que eles a gente contou várias vezes a mesma história depois pede para criança recontar a história, Super rico, percebemos deve também ser criança tá fazendo tá tendo conhecimento da história, se ela conhece o começo, meio e fim né a gente consegue ver se a criança tá entendendo-a interpretando aquela história.</p>
<p>Prof.^a 3: No Infantil 2 sempre quando a gente conta uma história, as crianças falam e questionam alguma coisa da história, a gente ouve, mas é interessante que no final você pergunta para criança: “O que você entendeu?” o primeiro fala assim: “Ah, que o gato estava em cima do telhado” você vai e pergunta para o segundo e ele fala a mesma coisa, e assim sucessivo, a mesma resposta, e é interessante porque eles estão trabalhando isso ainda, está indo né entender a história, sempre o que um falou o outro também fala mesma coisa.</p>
<p>Prof.^a 2: E é uma característica da idade né que eles estão, da repetição ali, na fase que ele se encontra, a criança já vai crescendo ela já vai tendo ela já vai compreendendo melhor.</p>
<p>Prof.^a 1: Na turma do Infantil 5 anos isso acontece muito com as crianças mais imaturas comentário de algum de algum colega e a que estão são mais desenvolvidas, mais extrovertidas elas pontuam mais na história, ela interpreta o melhor a história do que uma imatura.</p>
<p>Prof.^a 2: É verdade que a Prof.^a3 falou da questão de ficar repetindo questão de maturidade também como a Prof.^a1 falou, tem criança na minha sala que fala assim: “Aquele menino que pegou a bola verde” não sei o quê como que ele conseguiu assimilar, diferente de outra criança, eu sempre deixo para o final também eu sempre faço combinado eles são bem pequenos, mas eu sempre gosto de combinados. “Olha, a Prof.^a 3 vai contar a história e no final a gente vai conversar”, mas claro que pode no meio da contação, sempre tem um comentário “Olha o gato, olha a bola”. Como a Prof.^a1 havia dito e a Prof.^a3 também, é hora da gente trazer aquela parte que a criança se distraiu ou não, ou ficou focada na história e trazer para dentro da história aquele momento.</p>

Fonte: Da autora (2020).

<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisadora: Vocês já participaram de algum curso de contação de história de leitura literária ou algum curso que envolve a temática de aprender a contar histórias ou não?
<p>Prof.^a 1: Eu já participei de vários cursos contação de história em Belo Horizonte já fui em São Paulo, os cursos eu acho que todo o curso que a gente faz a gente tira uma coisa boa, é mesmo que algum repita mais ou menos igual um igual ao outro a gente sempre tira alguma coisa de bom.</p>
<p>Prof.^a 2: Eu já participei também e foram muito bons. Sim foram enriquecedores assim para minha prática</p>
<p>Prof.^a 3: Eu já participei, se não me engano na UFLA (I Encontro de Contadores de Histórias/2016) assim os cursos de história contação de história tem alguma coisa diferente, alguma coisa a gente nunca perde mesmo que vai repetir tudo, mas sempre tem algo novo, algo diferente eu guardo até hoje de cursos que eu fiz assim, coisas pequenas, mas que eu sei que no dia a dia hoje faz diferença.</p>
<p>Prof.^a 4: Também participei dentro da UFLA (I Encontro de Contadores de Histórias/2016), se eu não me engano foi mais ou menos teve quando eu estava na graduação também no meu curso e foi muito bom. É sempre bom conhecimento é sempre bom</p>
<p>Prof.^a 2: Na faculdade também eu vivenciei uma disciplina que propõe a gente fazer teatro para mim foi muito enriquecedor, porque colocar a gente em prática, para contar eu lembro que a gente contou dos Saltimbancos e envolveu todo mundo a minha turma inteira e assim foi um show que nós fizemos sabe, faz muito sucesso participar, então esses momentos assim crescem muito quando tem prática, mas a teoria também é muito importante.</p>
<p>Prof.^a 4: Eu me lembro também quando me formei, também participamos. Fizemos um teatro</p>

Fonte: Da autora (2020).

<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisadora: O curso de graduação que você cursou ofereceu subsídios para formar um professor leitor? Havia uma disciplina de literatura infantil? Como você se aproximou dessa habilidade?
<p>Prof.^a 2: Teoria não tinha muito, afim de prática de leitura não. Essa parte que eu lembro do teatro que a gente fez ótimo, mas não teve muito, eu tive depois na formação continuada, na faculdade não.</p>
<p>Prof.^a 1: Realmente acho que é um ponto que deixa a desejar, nos cursos, também não foi muito pouco, até mais no magistério. É um ponto que deveria ser mais marcante.</p>
<p>Prof.^a 4: Engraçado dessa falou questão do Magistério, muitas professoras já comentaram comigo que toda professora deveria ser feito o Magistério porque é muito mais rico, mais conhecimento, muito mais prática do que a gente tem hoje em licenciatura.</p>
<p>Prof.^a 3: O que as meninas falaram tinha pouco, mas eu tive oportunidade de participar de um grupo, eu gosto muito de teatro vontade de fazer artes cênicas se eu não fosse professora seria artista de qual eu gosto disso, aqui em Perdões neste grupo. Então até uma forma de televisão com público com povo e esse eu amo vestir fazer alguma coisa diferente, então mesmo se na formação eu não tive depois eu consegui ter essa oportunidade, é muito bom para a vida da gente, mas os cursos eles têm falta, estão em falta essa questão da arte não tem muito.</p>

Fonte: Da autora (2020).

- **Pesquisadora: sobre a formação continuada, vocês acreditam que a formação continuada é importante para o professor?**

Prof.^a 1: A formação continuada é importante para professor super importante é um que não tem na faculdade que você vai aprender a sua prática, porque são professores que estão dentro de sala de aula muitas vezes estão passando experiência, entendeu estou ensinando realmente, na faculdade é muita teoria então acho que falta essa parte de vivência, o professor sai muito cru em todas as áreas. Você faz um curso de alfabetização é um professor que trabalhou dentro de sala de aula, ele sabe o que é válido, o que não é, você aprende muita mais com ele do que só com as teorias coisas que a gente nem imagina como será na prática.

Prof.^a 4: Super concordo com a (Prof.^a1) tudo que ela falou é bem assim a gente sai muito cru, com muito medo, essa questão de alfabetização, a gente sabe na teoria, mas na prática a gente sabe que é diferente, a mesma coisa na contação de história igual a gente falou a gente vai aprendendo com o tempo a gente tá na teoria que o encantamento, que a gente tem que se vestir que a gente tem que fazer gestos enfim, é diferente quando chegamos e precisamos contar, então é interessante a formação continuada

Prof.^a 3: Só que assim eu penso que quando a gente faz ela a distância eu acho que a gente não consegue ter muito feedback porque quando é presencial, é diferente, você coloca a mão na massa que fale com o professor tem interação com outras pessoas eu acho que tem interação faz muita falta, essa questão de distância que a gente tá vivendo hoje meio que enlouquece porque eu fico nesse computador dia inteiro gente eu fico hora sentada de frente como tá fazendo um monte de coisa gravando e essa esse contato com outro faz muita falta, para a gente também ajuda muito, mas se for presencial melhor ainda.

Prof.^a 2: Eu acho que é importantíssima né como todo mundo falou e eu acho que direciona também porque a pedagogia tem um leque muito aberto, você pode ir para várias áreas continuar você vai especificar naquilo que você gosta mais, daquilo que você tem mais interesse na sua área de atuação, por exemplo, o mestrado para mim foi muito muito bom, porque aí você escolhe as disciplinas na área que você gosta, na hora que você quer, então você vai direcionando, o seu olhar o seu estudo, para área que você pretende atuar mais.

Fonte: Da autora (2020).

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA COM PESQUISA COM SERES HUMANOS

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

À Sra. Terezinha Lopes Werner

Colégio Nossa Senhora de Lourdes de Lavras - MG

Solicito a vossa autorização de pesquisar com quatro professoras da educação infantil. A pesquisa tem por objetivo identificar e compreender ações em escolas públicas que promovem e incentivam a leitura como prática social importante, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar, analisar e compreender Este trabalho tem por objetivo identificar quais os saberes docentes subsidiam, orientam e organizam as propostas pedagógicas com a leitura literária na educação infantil. Realizar um levantamento de produções científicas que discutem sobre a temática do trabalho pedagógico com a leitura literária na educação infantil e investigar quais as orientações formativas estão presentes em documentos oficiais que impactam o trabalho pedagógico com a leitura literária em sala de aula.

Para isso realizaremos uma entrevista semiestruturada. Os dados cedidos pela entrevista serão utilizados no trabalho, intitulado "FORMAÇÃO CONTINUADA E AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL", para elaboração e conclusão da Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras - UFLA.

A equipe administrada da Secretaria de Educação de Lavras receberá o Termo de Consentimento com as devidas informações sobre o projeto, para leitura e a devida aprovação e ciência da pesquisa. As questões que comporão a entrevista serão enviadas com antecedência para leitura e apreciação dos profissionais.

Lavras, __ de junho de 2020.

O Colégio Nossa Senhora de Lourdes autoriza a realização da pesquisa, fazendo a concessão do uso das dependências própria do colégio para a efetivação dos procedimentos metodológicos necessários para a coleta de dados da pesquisa.

Assinatura e carimbo: _____

Terezinha Lopes Werner
Colégio Nossa Senhora de Lourdes
Lavras – MG

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- ASSINADO PELAS PROFESSORAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

I - Título do trabalho experimental:

FORMAÇÃO DOCENTE: PROPOSTAS PEDAGÓGICAS COM A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Professora responsável: Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Pesquisadora responsável: Cláudia Roquini Nascimento

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Lavras, Departamento de Educação

Telefone para contato: 3538294685

Local da coleta de dados:

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar.
- Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito, não acarretando qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

II - OBJETIVOS

A pesquisa tem por objetivo investigar, analisar e compreender saberes docentes subsidiar, orientar e organizar as propostas pedagógicas com a leitura literária na educação infantil.

III - JUSTIFICATIVA

A qualidade da educação tem sido foco de discussão e pesquisas em nosso país enfatizando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que sejam eficientes no desenvolvimento de leitores e escritores competentes. A promoção e o incentivo à leitura ganham, então, uma grande importância neste contexto. Cabe à escola (re)pensar suas práticas de ensino que incentivem e promovam o gosto e o hábito da leitura, através de atividades significativas e contextualizadas que leve a construções motivadoras e aprendizagens eficientes.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

A metodologia desta pesquisa será de abordagem qualitativa trata-se de uma pesquisa de campo, a partir da realização de uma entrevista coletiva semiestruturada e com perguntas abertas, com professoras que atuam na educação infantil de uma escola da rede privada de ensino. Devido ao contexto de isolamento social, a entrevista pode ser realizada de forma remota, sendo assim, realizada por vídeo conferência pela plataforma Google Meet. Como segunda opção de procedimento metodológico optar-se-á a realização remota da entrevista coletiva semiestruturada. A entrevista coletiva será agendada previamente, em dia e horário que melhor atender cada participante. Será necessário que os participantes se conectem em um link da sala de vídeo conferência disponibilizado pela própria pesquisadora, via e-mail.

V - RISCOS ESPERADOS

A entrevista como instrumento metodológico de pesquisa oferece ações de riscos, como: invadir a privacidade do sujeito da pesquisa; causar aborrecimento ao responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais, violência, sexualidade; causar irritabilidade, perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminar o sujeito a partir do conteúdo revelado; divulgar de dados confidenciais (registrados no TCLE); causar aborrecimento por tomar o tempo do sujeito ao responder às questões da entrevista; divulgar de forma indevida à imagens fotográficas do sujeito sem o consentimento.

Cita-se como desconforto a utilização de filmagens e aparelhos de gravação de áudio, como recurso tecnológico na realização da entrevista. Agendamento de entrevista em local que não transmita segurança ou comprometa a integridade física do sujeito, que cause stress ou irritabilidade, como

Campus Universitário

Caixa Postal 3037

37200-000 Lavras-MG – Brasil

Sítio: http://www.prp.ufla.br/site/?page_id=440

E-mail: coep@nintec.ufla.br

Fone 35 3829 5182

CNPJ: 22.078.679/0001-74



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

excesso de barulho, movimentação e circulação de pessoas. Outro desconforto pode-se citar o uso inadequado de palavras ou de expressões do entrevistado ao fazer a elaboração do relatório final de pesquisa, como recortes indevidos dos enunciados, uso de expressões descontextualizadas, arranjos ou distorções de frases, diferenciando-se dos registros originais de transcrição, para atender a interesses pessoais de pesquisa. Outro risco e desconforto refere-se à identificação do candidato ou da instituição escolar, sem o consentimento dos entrevistados, fazendo menção em publicações científicas dos nomes dos candidatos ou das escolas que participaram da entrevista, quebrando o sigilo e compromisso ético assumidos com o TCLE.

VI - BENEFÍCIOS

Os resultados da pesquisa trarão como benefícios uma reflexão sobre ações que contribuam para a formação do leitor, permitirá o (re)pensar sobre as práticas de ensino na formação de leitores, (re)ver ações que promovem o gosto e o hábito da leitura nas escolas, incentivar a relação da família com a escola e valorizar o processo de formação de professores leitores.

VII - RETIRADA DO CONSENTIMENTO

O próprio sujeito tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo ao atendimento a que está sendo ou será submetido.

VIII - CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Para suspender ou encerrar a pesquisa candidato deverá manifestar o não interesse em participar, a desistência ou a suspensão da pesquisa por meio de uma carta redigida pelo próprio responsável.

IX - PREVISÃO DE RESSARCIMENTO DE GASTOS

A pesquisa não trará custos, nem despesas materiais aos participantes, pois acontecerá em dia e local escolhidos pelos candidatos, evitando deslocamentos impróprios ou inacessíveis, sendo realizada no próprio local de trabalho da cidade em que residem. Caso ocorram despesas com materiais de consumo ou gastos com transporte e alimentação, por parte dos entrevistados durante a realização da entrevista, o pesquisador se responsabilizará por ressarcir os custos.

X - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu _____, certifico que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido (a) de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização do experimento. Assim, eu autorizo a execução do trabalho de pesquisa exposto acima.

Lavras, 06 de Outubro de 2020

NOME (legível) _____, RG _____

ASSINATURA: _____

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação, da Universidade Federal de Lavras, Ilsa do Carmo Vieira Goulart. Telefones de contato: 035 38294685.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

excesso de barulho, movimentação e circulação de pessoas. Outro desconforto pode-se citar o uso inadequado de palavras ou de expressões do entrevistado ao fazer a elaboração do relatório final de pesquisa, como recortes indevidos dos enunciados, uso de expressões descontextualizadas, arranjos ou distorções de frases, diferenciando-se dos registros originais de transcrição, para atender a interesses pessoais de pesquisa. Outro risco e desconforto refere-se à identificação do candidato ou da instituição escolar, sem o consentimento dos entrevistados, fazendo menção em publicações científicas dos nomes dos candidatos ou das escolas que participaram da entrevista, quebrando o sigilo e compromisso ético assumidos com o TCLE.

VI - BENEFÍCIOS

Os resultados da pesquisa trarão como benefícios uma reflexão sobre ações que contribuam para a formação do leitor, permitirá o (re)pensar sobre as práticas de ensino na formação de leitores, (re)ver ações que promovem o gosto e o hábito da leitura nas escolas, incentivar a relação da família com a escola e valorizar o processo de formação de professores leitores.

VII - RETIRADA DO CONSENTIMENTO

O próprio sujeito tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo ao atendimento a que está sendo ou será submetido.

VIII - CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Para suspender ou encerrar a pesquisa candidato deverá manifestar o não interesse em participar, a desistência ou a suspensão da pesquisa por meio de uma carta redigida pelo próprio responsável.

IX - PREVISÃO DE RESSARCIMENTO DE GASTOS

A pesquisa não trará custos, nem despesas materiais aos participantes, pois acontecerá em dia e local escolhidos pelos candidatos, evitando deslocamentos impróprios ou inacessíveis, sendo realizada no próprio local de trabalho da cidade em que residem. Caso ocorram despesas com materiais de consumo ou gastos com transporte e alimentação, por parte dos entrevistados durante a realização da entrevista, o pesquisador se responsabilizará por ressarcir os custos.

X - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu _____, certifico que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido (a) de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização do experimento. Assim, eu autorizo a execução do trabalho de pesquisa exposto acima.

Lavras, 06 de outubro de 2020

NOME (legível) _____ RG _____

ASSINATURA _____

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação, da Universidade Federal de Lavras, Ilsa do Carmo Vieira Goulart. Telefones de contato: 035 38294685.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

excesso de barulho, movimentação e circulação de pessoas. Outro desconforto pode-se citar o uso inadequado de palavras ou de expressões do entrevistado ao fazer a elaboração do relatório final de pesquisa, como recortes indevidos dos enunciados, uso de expressões descontextualizadas, arranjos ou distorções de frases, diferenciando-se dos registros originais de transcrição, para atender a interesses pessoais de pesquisa. Outro risco e desconforto refere-se à identificação do candidato ou da instituição escolar, sem o consentimento dos entrevistados, fazendo menção em publicações científicas dos nomes dos candidatos ou das escolas que participaram da entrevista, quebrando o sigilo e compromisso ético assumidos com o TCLE.

VI – BENEFÍCIOS

Os resultados da pesquisa trarão como benefícios uma reflexão sobre ações que contribuam para a formação do leitor, permitirá o (re)pensar sobre as práticas de ensino na formação de leitores, (re)ver ações que promovem o gosto e o hábito da leitura nas escolas, incentivar a relação da família com a escola e valorizar o processo de formação de professores leitores.

VII - RETIRADA DO CONSENTIMENTO

O próprio sujeito tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo ao atendimento a que está sendo ou será submetido.

VIII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Para suspender ou encerrar a pesquisa candidato deverá manifestar o não interesse em participar, a desistência ou a suspensão da pesquisa por meio de uma carta redigida pelo próprio responsável.

IX - PREVISÃO DE RESSARCIMENTO DE GASTOS

A pesquisa não trará custos, nem despesas materiais aos participantes, pois acontecerá em dia e local escolhidos pelos candidatos, evitando deslocamentos impróprios ou inacessíveis, sendo realizada no próprio local de trabalho da cidade em que residem. Caso ocorram despesas com materiais de consumo ou gastos com transporte e alimentação, por parte dos entrevistados durante a realização da entrevista, o pesquisador se responsabilizará por ressarcir os custos.

X - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu _____, certifico que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido (a) de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização do experimento. Assim, eu autorizo a execução do trabalho de pesquisa exposto acima.

Lavras, 06 de outubro de 2020.

NOME (legível) _____ RG / _____

ASSINATURA _____

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA, Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação, da Universidade Federal de Lavras, Ilsa do Carmo Vieira Goulart. Telefones de contato: 035 38294685.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

excesso de barulho, movimentação e circulação de pessoas. Outro desconforto pode-se citar o uso inadequado de palavras ou de expressões do entrevistado ao fazer a elaboração do relatório final de pesquisa, como recortes indevidos dos enunciados, uso de expressões descontextualizadas, arranjos ou distorções de frases, diferenciando-se dos registros originais de transcrição, para atender a interesses pessoais de pesquisa. Outro risco e desconforto refere-se à identificação do candidato ou da instituição escolar, sem o consentimento dos entrevistados, fazendo menção em publicações científicas dos nomes dos candidatos ou das escolas que participaram da entrevista, quebrando o sigilo e compromisso ético assumidos com o TCLE.

VI – BENEFÍCIOS

Os resultados da pesquisa trarão como benefícios uma reflexão sobre ações que contribuam para a formação do leitor, permitirá o (re)pensar sobre as práticas de ensino na formação de leitores, (re)ver ações que promovem o gosto e o hábito da leitura nas escolas, incentivar a relação da família com a escola e valorizar o processo de formação de professores leitores.

VII - RETIRADA DO CONSENTIMENTO

O próprio sujeito tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo ao atendimento a que está sendo ou será submetido.

VIII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Para suspender ou encerrar a pesquisa candidato deverá manifestar o não interesse em participar, a desistência ou a suspensão da pesquisa por meio de uma carta redigida pelo próprio responsável.

IX - PREVISÃO DE RESSARCIMENTO DE GASTOS

A pesquisa não trará custos, nem despesas materiais aos participantes, pois acontecerá em dia e local escolhidos pelos candidatos, evitando deslocamentos impróprios ou inacessíveis, sendo realizada no próprio local de trabalho da cidade em que residem. Caso ocorram despesas com materiais de consumo ou gastos com transporte e alimentação, por parte dos entrevistados durante a realização da entrevista, o pesquisador se responsabilizará por ressarcir os custos.

X - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu _____, certifico que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido (a) de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização do experimento. Assim, eu autorizo a execução do trabalho de pesquisa exposto acima.

Lavras, 06 de 10 de 2020

NOME (legível) _____ RG _____

ASSINATURA _____

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação, da Universidade Federal de Lavras, Ilsa do Carmo Vieira Goulart. Telefones de contato: 035 38294685.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

excesso de barulho, movimentação e circulação de pessoas. Outro desconforto pode-se citar o uso inadequado de palavras ou de expressões do entrevistado ao fazer a elaboração do relatório final de pesquisa, como recortes indevidos dos enunciados, uso de expressões descontextualizadas, arranjos ou distorções de frases, diferenciando-se dos registros originais de transcrição, para atender a interesses pessoais de pesquisa. Outro risco e desconforto refere-se à identificação do candidato ou da instituição escolar, sem o consentimento dos entrevistados, fazendo menção em publicações científicas dos nomes dos candidatos ou das escolas que participaram da entrevista, quebrando o sigilo e compromisso ético assumidos com o TCLE.

VI – BENEFÍCIOS

Os resultados da pesquisa trarão como benefícios uma reflexão sobre ações que contribuam para a formação do leitor, permitirá o (re)pensar sobre as práticas de ensino na formação de leitores, (re)ver ações que promovem o gosto e o hábito da leitura nas escolas, incentivar a relação da família com a escola e valorizar o processo de formação de professores leitores.

VII - RETIRADA DO CONSENTIMENTO

O próprio sujeito tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo ao atendimento a que está sendo ou será submetido.

VIII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Para suspender ou encerrar a pesquisa candidato deverá manifestar o não interesse em participar, a desistência ou a suspensão da pesquisa por meio de uma carta redigida pelo próprio responsável.

IX - PREVISÃO DE RESSARCIMENTO DE GASTOS

A pesquisa não trará custos, nem despesas materiais aos participantes, pois acontecerá em dia e local escolhidos pelos candidatos, evitando deslocamentos impróprios ou inacessíveis, sendo realizada no próprio local de trabalho da cidade em que residem. Caso ocorram despesas com materiais de consumo ou gastos com transporte e alimentação, por parte dos entrevistados durante a realização da entrevista, o pesquisador se responsabilizará por ressarcir os custos.

X - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu _____, certifico que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido (a) de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização do experimento. Assim, eu autorizo a execução do trabalho de pesquisa exposto acima.

Lavras, 06 de Outubro de 2020

NOME (legível) _____ RG _____

ASSINATURA _____

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação, da Universidade Federal de Lavras, Ilsa do Carmo Vieira Goulart. Telefones de contato: 035 38294685.