

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LAYS ANTONNYÊTA LUNA SANTOS

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE
A LITERATURA DE CORDEL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Santos/SP

2021

LAYS ANTONNYÊTA LUNA SANTOS

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE
A LITERATURA DE CORDEL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*
em Educação da Universidade Católica de Santos como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Políticas e Práticas de Formação de Professores

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Santos/SP

2021

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos

S234p Santos, Lays Antonnyêta Luna
Percepções de professoras da Educação Infantil sobre
a Literatura de Cordel: Desafios e possibilidades
para as práticas pedagógicas / Lays Antonnyêta Luna
Santos; orientadora Maria de Fátima Barbosa Abdalla.
-- 2021.
234 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de
Santos, Programa de Mestrado em Educação, Santos,
2021

1. Literatura de cordel. 2. Educação de crianças.
3. Professores - Formação. 4. Práticas pedagógicas
I. Abdalla, Maria de Fátima Barbosa - 1953- - orientadora.
II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla
Membro Nato (UNISANTOS)

Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock Rosito
Membro Titular (UNICID)

Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto
Membro Titular (UNISANTOS)

Profa. Dra. Marineide de Oliveira Gomes
Membro Suplente (UNISANTOS)

Um guerreiro sem espada
sem faca, foice ou facão
armado só de amor
segurando um giz na mão
o livro é seu escudo
que lhe protege de tudo
que possa lhe causar dor
por isso eu tenho dito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Ah... se um dia governantes
prestassem mais atenção
nos verdadeiros heróis
que constroem a nação
ah... se fizessem justiça
sem corpo mole ou preguiça
lhe dando o real valor
eu daria um grande grito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Porém não sinta vergonha
não se sinta derrotado
se o nosso país vai mal
você não é o culpado
Nas potências mundiais
são sempre heróis nacionais
e por aqui sem valor
mesmo triste e muito aflito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Um arquiteto de sonhos
Engenheiro do futuro
Um motorista da vida
dirigindo no escuro
Um plantador de esperança
plantando em cada criança
um adulto sonhador
e esse cordel foi escrito
por que ainda acredito
na força do professor.

Dedico este trabalho
De todo meu coração
Aos meus familiares
Pela nossa união
À Professora Abdalla
Por toda dedicação.

AGRADECIMENTO

Quero eu agradecer
De todo o meu coração,
A Deus, por permitir
Essa grande emoção,
A todos os professores
Infinita gratidão.

À minha grande família
Por toda a motivação,
Por acreditar em mim
Me dando a direção,
Por sempre incentivar
Com grande satisfação.

Nesta minha trajetória
Eu não posso esquecer,
De duas instituições
Pela bolsa a conceder,
UNISANTOS, Liceu Santista
Quero eu agradecer.

Também quero agradecer
Pela orientação,
Cuidado e muito amor
Por cada dedicação,
Professora Abdalla
Agradeço de coração.

Ao Professor Moysés
Guardo na minha memória,
Vivências radiantes

Em relação à História,
Grandes ensinamentos
Essenciais na trajetória.

Não poderia deixar
Também de agradecer
À Professora Margaréte
Por me ajudar a crescer,
Por toda a dedicação
E por cada parecer.

Quero aqui externar
Minha felicitação,
Por todo o ensinamento
Por tanta dedicação,
Ao Professor Alexandre
Minha admiração.

À Professora Marineide
Por todo ensinamento
Pelas aulas radiantes
Cheias de encantamento
Foram tão essenciais
Para o meu crescimento

E, para finalizar,
Vou também enaltecer
A todos os meus amigos
Vou também agradecer.
Ao meu Grupo de Pesquisa
Por me ajudar a crescer!!!

SANTOS, Lays Antonnyêta Luna. *Percepções de Professoras da Educação Infantil sobre a Literatura de Cordel: desafios e possibilidades para as práticas pedagógicas*. Relatório de Qualificação. Mestrado em Educação: UNISANTOS, 2021.

Resumo

Este trabalho tem por objetivo compreender as percepções de professoras da Educação Infantil a respeito da Literatura de Cordel, seus desafios e possibilidades para as práticas pedagógicas em salas de aula. Parte, neste sentido, da seguinte questão-problema: quais as percepções das professoras de Educação Infantil sobre a Literatura de Cordel, seus desafios e possibilidades para as práticas pedagógicas em sala de aula? Toma como pressuposto que as práticas pedagógicas podem ser mais significativas para a aprendizagem de seus alunos se puderem desenvolver este gênero no âmbito da Literatura Infantil. Fundamenta-se em concepções freireanas, e em referenciais teóricos que tratam da formação docente, em especial, para a Educação Infantil. Também, recorre-se aos referenciais específicos que tratam da Literatura Infantil e da Literatura de Cordel; assim como são analisados documentos legais que orientam questões em torno da educação brasileira e da formação docente, inicial e continuada, principalmente, daquela voltada para as crianças pequenas. A pesquisa assume uma abordagem qualitativa, por meio de entrevistas narrativas com docentes de Educação Infantil, que lecionam em diferentes escolas (três públicas e uma privada). Desenvolve-se a técnica de análise de conteúdo, que contribui para configurar os dados obtidos em três dimensões de análise: *formação docente*, *experiência profissional* e *rotina escolar*. A *formação docente* apresenta reflexões a respeito da formação inicial e continuada que as professoras experienciaram em suas trajetórias formativas, evidenciando que a formação inicial apresenta fragilidades, em especial, na área da Literatura Infantil, e que não trata da Literatura de Cordel. Além disso, destaca-se que a formação continuada precisa ser melhor incentivada pelos sistemas de ensino e pelas diferentes escolas, a fim de que se possam valorizar estratégias de aprendizagem profissional voltadas para a Educação Infantil. A *experiência profissional* traz questões a respeito de como as professoras de Educação Infantil desenvolvem a leitura literária em sala de aula, enfrentando desafios, mas também visualizando possibilidades para suas práticas de sala de aula com o Cordel. E a *rotina escolar* trata das escolhas das professoras a respeito dos gêneros literários em sala de aula, da organização do trabalho docente e das estratégias didáticas. Como resultados principais, destacam-se: 1º a formação inicial nas licenciaturas é fragmentada e o curso de Pedagogia contempla, de modo precário, a Literatura Infantil, e sequer trata da temática do Cordel; 2º a formação continuada também pouco contribui com as necessidades formativas das professoras, pois são oferecidos poucos cursos a respeito de Literatura Infantil, e quase nenhum contato com a Literatura de Cordel; 3º há muitos desafios a serem enfrentados, tais como: a falta de conhecimento sobre esse tema, falta de acervo nas escolas sobre o Cordel e falta de formação sobre as estratégias didáticas a serem desenvolvidas; 4º há, entretanto, muitas possibilidades pedagógicas e didáticas, no sentido de promover o desenvolvimento da linguagem oral e escrita (reescrita de memória, leitura de ajuste e entre outros) e vivenciar aprendizagens mais significativas. Com esta pesquisa, espera-se contribuir com os estudos relacionados à formação de professores e às suas práticas pedagógicas, de modo a contemplar uma educação mais problematizadora, que aponte para uma dimensão estética e ética, ao considerar as manifestações culturais, e, sobretudo, a autonomia das crianças da Educação Infantil.

Palavras-chave: Literatura de Cordel. Formação Docente. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas em Sala de Aula.

SANTOS, Lays Antonnyêta Luna. Perceptions of Early Childhood Education Teachers regarding “Cordel” Literature: challenges and possibilities for pedagogical practices. Qualification Report. Master’s in Education: UNISANTOS, 2021.

Abstract

The purpose of this study was to understand the perceptions of Early Childhood Education teachers regarding “Cordel” Literature, its challenges, and possibilities for pedagogical practices in classrooms. In this regard, it begins with the following problem question: What are the perceptions of Early Childhood Education teachers about “Cordel Literature”, its challenges and possibilities for pedagogical practices in the classroom? It begins from the assumption that pedagogical practices can be more significant for their students’ learning if they can develop this genre within the scope of Children’s Literature. It is based on Freirean conceptions and on theoretical references that address teacher training, especially for Early Childhood Education. Also used are specific references that deal with Children’s Literature and Cordel Literature, and an analysis is made of legal documents that guide issues concerning Brazilian education and teacher education, both initial and continuing, especially focused on young children. The research uses a qualitative approach, through narrative interviews with teachers of Early Childhood Education, who teach in different schools (three public and one private). The content analysis technique is used, which helps to configure the data obtained in three dimensions of analysis: *teacher training*, *professional experience*, and *school routine*. *Teacher training* presents reflections on the initial and continuing education that teachers had in their schooling, showing that initial education presents weaknesses, especially in the Children’s Literature area, and that it does not address Cordel Literature. In addition, it is emphasized that continuing education needs to be more encouraged by the education systems and by the different schools, so that professional learning strategies aimed at Early Childhood Education can be valued. *Professional experience* brings questions about how Early Childhood Education teachers develop literary reading in the classroom, facing challenges, but also visualizing possibilities for their classroom practices with “Cordel”. *School routine* deals with teachers’ choices regarding literary genres in the classroom, the organization of teaching work and teaching strategies. Among the main results, these stand out: 1st, initial training in undergraduate courses is fragmented, and the Education course includes Children’s Literature only precariously, and does not even deal with the “Cordel” subject; 2nd, continuing education also contributes little to the teachers’ training needs, as there are few courses on Children’s Literature, and almost no contact with “Cordel” Literature; 3rd, there are many challenges to be faced, such as: The lack of knowledge on this topic, the lack of collections about “Cordel” in schools, and the lack of training on the didactic strategies to be developed; 4th, there are, however, many educational and didactic possibilities, in the sense of promoting the development of oral and written language (memory rewriting, adjustment reading, among others) and experiencing more meaningful learning. This study is expected to contribute to research related to the training of teachers and their pedagogical practices to consider a more problematic education, which points to an aesthetic and ethical dimension when considering cultural manifestations, and, above all, the autonomy of children in Early Childhood Education.

Key words: “Cordel” Literature. Teacher Training. Early Childhood Education. Pedagogical Practices in the Classroom

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC- Base Nacional Comum Curricular
CME - Conselho Municipal de Educação
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal no Nível Superior
DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DNCr - Departamento Nacional de Crianças
EN- Entrevista Narrativa
HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB- Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC- Ministério da Educação
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PNAD- Plano Nacional de Amostra de Domicílio
PNE- Plano Nacional de Educação
RCNEI- Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
SEDUC - Secretaria Municipal de Educação
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UME - Unidade Municipal de Educação Especial
UMEP - Unidade de Educação Profissionalizante
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIMONTE - Centro Universitário Monte Serrat
UNISANTOS – Universidade Católica de Santos

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Caracterização dos Sujeitos Pesquisa por meio da faixa etária	114
Gráfico 2 - Caracterização dos Sujeitos Pesquisa por meio da etnia.....	114
Gráfico 3 - Caracterização dos Sujeitos Pesquisa por município de residência.....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento: Banco de Dissertações e Teses da Capes (2015 a 2019).....	25
Quadro 2 - Síntese -Base Nacional Comum Curricular- Educação Infantil	40
Quadro 3 – Síntese das disposições legais apresentadas	41
Quadro 4 - Levantamento das Escolas municipais da Educação Infantil no Município de Santos.....	108
Quadro 5 - Espaços Escolares - Escolas Públicas	110
Quadro 6 - Espaços Escolares- Escola Privada	111
Quadro 7 - Levantamento de dados das instituições escolares.....	112
Quadro 8 - Perfil das Professoras Entrevistadas.....	114
Quadro 9 - Instrumento de Coleta da Pesquisa	116
Quadro 10 - Sistematização do Roteiro da Entrevista Narrativa.....	118
Quadro 11 - Dimensões, Categorias de Análise e Unidades de Sentido	121
Quadro 12 - Possibilidades do Cordel em sala de aula.....	144

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I -“ERA UMA VEZ”: DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS À FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	29
1.1 Literatura de Cordel em sala de aula: o que dizem as políticas educacionais	29
1.2 Formação de Professores na Educação Infantil: a Literatura Infantil em questão.....	43
1.3 Formação de Professores: possibilidades da leitura literária em sala de aula.....	59
CAPÍTULO II - CONCEITOS DE PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: MANIFESTAÇÕES CULTURAIS EM SALA DE AULA	64
2.1 A Pedagogia do Oprimido: educação como prática da liberdade	65
2.2 Pedagogia da Autonomia: saberes essenciais para uma educação como prática da liberdade.....	71
2.3 Paulo Freire e a cultura popular	75
CAPÍTULO III - ENTRE VERSOS, RIMAS E MÉTRICAS: DA LITERATURA INFANTIL AO CORDEL EM SALA DE AULA.....	82
3.1 Da Literatura Infantil: apresentando alguns aspectos	82
3.2 A Literatura de Cordel: avanços e retrocessos até chegar à sala de aula.....	85
3.2.1 Literatura de Cordel como fenômeno estético	91
3.3 Reflexões a respeito do objeto de pesquisa: Cordel em sala de aula.....	93
3.4 Literatura de Cordel: compreendendo a formação leitora	99
CAPÍTULO IV - “SENTA QUE LÁ VEM HISTÓRIA”: CAMINHOS DA PESQUISA ...	101
4.1 A natureza da pesquisa.....	101
4.2 O cenário da Educação Infantil.....	104
4.3 O contexto da pesquisa	108
4.3.1 Escola pública	108
4.3.2 Escola privada	111
4.4 Sujeitos da Pesquisa.....	113
4.5 A Pesquisa de Campo	115
4.5.1 A Entrevista Narrativa (EN).....	116
4.6 A técnica da análise de conteúdo: alguns elementos em discussão.....	119

CAPÍTULO V - DAS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A LITERATURA DE CORDEL: UMA ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA.....	122
5.1 Dimensão Formação Docente (1ª Dimensão de Análise)	122
5.1.1 Formação Inicial e a Literatura de Cordel (1ª Unidade de Sentido)	125
5.1.2 Formação Continuada e a Literatura de Cordel (2ª Unidade de Sentido)	131
5.2 Dimensão Experiência Profissional (2ª Dimensão de Análise)	135
5.2.1 Desafios da Literatura de Cordel em sala de aula (1ª Unidade de Sentido).....	137
5.2.2 Possibilidades da Literatura de Cordel em sala de aula (2ª Unidade de Sentido)..	140
5.3 Dimensão Rotina Escolar (3ª Dimensão).....	147
5.3.1 Escolhas dos Gêneros Literários (1ª Unidade de Sentido)	149
5.3.2 Organização do trabalho docente - tempo e espaço para contar histórias (2ª Unidade de Sentido).....	151
“ENTROU POR UMA PORTA, SAIU POR OUTRA E QUEM QUISER QUE CONTE OUTRA”: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICES	171
APÊNDICE I- Levantamento bibliográfico.....	172
APÊNDICE II- Roteiro da Entrevista.....	207
APÊNDICE III – Entrevista I- Professoras da Escola Privada	209
APÊNDICE IV- Entrevista II- Professoras da Escola Pública	220
APÊNDICE V - Gráficos.....	229
APÊNDICE VI – Carta de Apresentação às Instituições.....	231
APÊNDICE VII – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	232

INTRODUÇÃO

O cordel é um veículo
De grande penetração
Nas camadas populares
Possui grande aceitação
Se a métrica não quebra o pé
Tem contribuição até
Para a alfabetização.

(VIANNA, 2010, p. 5)

Antes de retratar o tema deste trabalho é relevante apresentar a minha trajetória de pesquisadora e docente. Tudo começou na cidade de Ribeira do Pombal-BA, minha terra Natal, onde iniciei o 1º semestre no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Dom Luiz de Orleans e Bragança. Ao findar o semestre, mudei-me para São Vicente e transferi os estudos para UNIMONTE - Centro Universitário Monte Serrat (atualmente, São Judas - *Campus UNIMONTE*) – Santos, em 2013. Neste mesmo ano, entrei como estagiária em uma escola particular – Liceu Santista -, neste mesmo município, na qual estou, até hoje, como professora de Educação Infantil. Foi, nesta instituição, que tive o primeiro contato com a Literatura Infantil e me interessei em aprofundar e preparar recursos de contação de histórias para os estudantes.

Os estágios e os estudos na Faculdade me levaram a compreender a importância das rodas de leituras para as crianças bem pequenas. Nesta escola, as crianças escutam histórias desde o berçário e estes momentos devem acontecer na rotina escolar, uma vez por dia, durante toda a semana. Como futura docente, começava a me encantar pelo universo literário e me aproximar das fantasias, imaginações por meio das histórias contadas pela professora, com a qual fazia o estágio. Lembro-me, com total satisfação dos meus olhos brilhando, quando ouvi, pela primeira vez, a história “O caso do bolinho”, da escritora Tatiana Belinky. Foi amor à primeira vista.

Percebi, também, na jornada docente, que as rodas de leituras não eram valorizadas por algumas professoras, que, em suas salas, não tinham um espaço separado para esse momento (canto da leitura); e, muitas vezes, não havia uma preparação para contar certas histórias (ler antecipadamente o livro do dia).

Nas rodas de conversa na Universidade, comecei a entender, pelas falas de alguns colegas, que, nas escolas que elas faziam estágios, as crianças eram submetidas a atividades de memorização, decodificação e repetição para alcançar a alfabetização. E as rodas de leituras não aconteciam com frequência, mas eram desenvolvidas, de forma esporádica, realizadas no dia do livro, usando a referência, por exemplo, de Monteiro Lobato. E, durante esta semana,

liam livros, muitas vezes, sem qualidade literária, e havia algumas contações de histórias desses livros.

Ao analisar as falas de meus colegas e o contexto escolar, relacionado à alfabetização das crianças, busquei pesquisar, para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na graduação, juntamente com outras duas colegas, sobre a “Literatura Infantil: contribuições para linguagem oral e escrita”. A intenção era investigar situações, que aproximam as crianças da base alfabética e que avancem nas hipóteses de leituras e escritas, por meio de leituras de livros realizadas pelo professor (contações de história), e o reconto feito por crianças, que não leem convencionalmente. Reescrever, assim, contos ou fábulas até produzir com autonomia poesias e textos literários. Em cada construção realizada, fui me apaixonando, ainda mais, por este tema, e construí vários projetos e sequências didáticas relacionadas à Literatura Infantil. Um deles foi “Contar e encantar: a beleza da Literatura Infantil”, que entrou como pesquisa de campo no TCC.

Ao finalizar a graduação, ingressei na Pós-Graduação *Lato Sensu* de “Alfabetização e Letramento: Ensino e Intervenção”, na mesma instituição de ensino da graduação (UNIMONTE- Centro Universitário Monte Serrat). Durante esta especialização, dediquei-me a pesquisar sobre a “Literatura de Cordel: Contribuições no processo de alfabetização”, na qual, o interesse surgiu a partir de um vídeo nas redes sociais de uma cordelista chamada Mariane Bigio, que apresentava por meio do cordel a narrativa dos cangaceiros: Lampião e Maria Bonita, tendo como título “Lampião, Lá do sertão”. Foi amor à primeira vista, me encantei, e comecei a pesquisar sobre o tema para compreensão do contexto histórico, suas especificidades e possibilidades de utilizar em sala de aula.

Por ser nordestina, ao ouvir a narrativa de Lampião, identifiquei-me por ter traços e características que retratavam a região em que nasci. Esta temática me fez valorizar e enxergar a poesia popular como possibilidades e recursos nas rodas de leituras em salas da Educação Infantil; além de valorizar, ainda mais, a cultura nordestina.

Neste contexto, após estudos relacionados à Literatura Infantil e à Literatura de Cordel, algumas inquietações foram surgindo em relação às práticas educativas e à percepção dos professores sobre a poesia popular. Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação, na Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), na Linha de Pesquisa “Políticas e Práticas de Formação de Professores”, encontrei a oportunidade de analisar a formação inicial e continuada dos professores de Educação Infantil e as percepções desses profissionais sobre o objeto de pesquisa: desafios e possibilidades da Literatura de Cordel para as práticas pedagógicas.

Este estudo se desenvolve no Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: Políticas e Práticas Pedagógicas”, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, com a intenção de pesquisar as percepções de professoras de Educação Infantil sobre a Literatura de Cordel como possibilidade didática para desenvolver práticas pedagógicas mais significativas e efetivas para a aprendizagem de seus alunos.

Com isso, neste trabalho, pretendemos desenvolver alguns aspectos a respeito da literatura popular, em especial, da Literatura de Cordel, com a finalidade de ampliar os conhecimentos em relação a este tema e de compreender o contexto histórico e sua trajetória, desde o sertão até as salas de aula. É preciso destacar que o “contar história” é uma arte que se perpetua de geração em geração, trazendo, por meio da tradição oral, características da identidade cultural de um povo.

Esse ato de “contar histórias” para as crianças e adultos acontece, antes mesmo, de existir a escolarização. Ocorria em pequenas aldeias e comunidades, tendo “alguém”, que trazia, por meio de sua fala, histórias de amor, encantamento, terror e medo, alimentando e fortalecendo laços entre aquelas pessoas. Santos (1990, p. 40) afirma que: “Nas comunidades primitivas, o contador de história era uma pessoa muito respeitada e querida”.

Com isso, é relevante entender que a contação de história é uma tradição oral, por meio da fala, e que os contadores criavam ou repassavam histórias que ouviam, transmitindo para seus ouvintes a cultura local, de geração em geração. E, com a chegada de material impresso, muitos estudiosos da literatura e história oral dedicaram seu tempo em recolher contos orais e populares, para serem eternizados em livros literários, como, por exemplo, os autores Irmãos Grimm e Perrault (BRANDÃO,1995).

Brandão (1995), por meio de seu estudo, traz referências de pesquisadores brasileiros, que recolheram contos orais pelo país e fizeram as respectivas transcrições. Faz relação de vários contos recolhidos, no Brasil, que trazem a referência dos Grimm e da cultura alemã nestes relatos. Brandão (1995) cita: Silvio Romero (1888), Luís da Câmara Cascudo (1984), Monteiro Lobato (1921), entre outros.

Francisco Marins (1995) destaca a relevância dos estudos feitos pelo autor:

Repetimos: fez bem o estudioso Adelino Brandão em debruçar-se, com competência e esforço, salientando a verdade para as novas gerações, pois muitos desavisados continuam a pensar que Disney e outros adaptadores são os verdadeiros autores das estórias de duendes, das madrastas más, das mulas-sem-cabeça, dos príncipes encantados e dos Joãos e Marias, que povoam suas imaginações de crianças, deleitando-as ou talvez apavorando-as, ou ainda fazendo-as condoerem-se das desgraças e das dores e já quase esquecidos Irmãos Grimm. (MARINS *apud* BRANDÃO, 1995, p. 14)

No levantamento bibliográfico, constatamos que, além da influência da cultura europeia nos contos orais, existem, também, características da tradição indígena, africana e portuguesa, que ganham formas com a regionalidade existente no Brasil (CASCUDO, 1984, p. 29).

Quando se escreve a respeito da literatura do povo, há, segundo Cascudo (1984), três gêneros distintos: a *literatura oral*, a *popular* e a *tradicional*. A *literatura oral* é caracterizada por Cascudo (1984) como as narrativas, que têm a transmissão verbal, como os contos de fadas, adivinhas, anedotas e entre outros. A *literatura popular* é a história impressa, que pode ou não ter a identificação dos autores. E, por fim, a *literatura tradicional* é a narrativa, que vem sendo impressa há alguns séculos, e as reimpressões são mantidas desde 1840.

Mediante a este campo vasto, que é a *literatura povo*, é relevante entender e diferenciá-la da *literatura oficial*, pois esta obedece aos ritos escolares, sendo considerada uma expressão de uma ação repensada e intelectual. Nesta direção, a primeira segue, por meio da espontaneidade do povo, relacionando as suas tradições culturais, crenças e festas populares (CASCUDO, 1984).

Neste contexto, Cascudo (1984) relata que existe, na sociedade, uma certa marginalização da literatura popular, ao comparar com a “literatura oficial”. Cascudo (1984, p. 27) revela o que segue:

A literatura oral é como se não existisse. Ao lado daquele mundo de clássicos, românticos, naturalistas, independentes, digladiando-se, discutindo, cientes da atenção fixa do auditório, outra literatura, sem nome em sua antiguidade, viva e sonora, alimentada pelas fontes perpétuas da imaginação, colaboradora da criação primitiva, com seus gêneros, espécies, finalidades, vibração e movimento, continua, rumorosa e eterna, ignorada e teimosa, como rio na solidão, e cachoeira no meio do mato.

Com isso, destacamos que a *literatura oral* precisa ser considerada importante dentro da sociedade, pois ela tem ligações fortes com o povo. É lida, recitada em voz alta, em casas, fazendas, calçadas, possibilitando e criando vínculos entre quem conta e quem ouve; pois, ela é expressão ampla e poderosa.

Quando se fala de Literatura de Cordel em sala de aula, percebemos que existe uma certa resistência por ser considerada “literatura popular”. E, para as instituições escolares, é necessário que sejam apresentadas a “literatura oficial/erudita” e “obras clássicas”. Esse preconceito em relação ao Cordel existia e existe até hoje, no meio acadêmico e nas instituições escolares. Entretanto, é relevante compreender quais percepções, compreensões e impressões que os profissionais de Educação Infantil têm em relação a desenvolver este gênero em sala de

aula; além disso, identificar quais os desafios e as possibilidades do Cordel como ferramenta para o ensino-aprendizagem. Neste sentido, Lima (2013, p. 133) relata:

A escola, infelizmente, incorporou esse preconceito em relação às obras da cultura popular. Ao determinar, por exemplo, os livros que mereciam o atributo de ‘obra clássica’, ou seja, que eram dignos de serem estudados em classe, a escola encarregou-se durante muito tempo de manter distante dos alunos as obras populares.

Com a existência e a resistência de pesquisar ou utilizar a Literatura de Cordel como possibilidade em sala de aula, é relevante destacar que alguns pensadores dedicaram suas pesquisas a relatar a relevância do folheto e a valorizar a cultura popular. Conforme Lima (2013, p.133): “No Brasil, autores como Silvio Romero (2002) e Câmara Cascudo (1971) dedicaram várias pesquisas para demonstrar a riqueza da cultura popular e, mais especificamente, da literatura produzida pelos autores populares”.

É relevante, também, compreender a Literatura de Cordel e seu percurso histórico, identificando que, primeiramente, ela ficou conhecida como “literatura de folhetos do Nordeste”. Entretanto, a mesma foi rebatizada pelos pesquisadores de Cordel, pois observaram similitudes entre o cordel e a poesia popular de Portugal, relacionando o termo. Por conta disso, essa literatura foi considerada como menor, como um subproduto do folclore brasileiro (HAURÉLIO, 2013).

O Cordel ficou conhecido por este nome, pois era geralmente exposto e pendurado em barbantes para a comercialização em feiras livres. O cordelista, para chamar atenção das pessoas que passavam, liam suas obras populares em forma de poesia, ao som de uma viola para conquistar a freguesia.

Manuel Diégues Júnior (1977) relata sobre a chegada do Cordel, no Brasil, trazendo características de como esta literatura era também conhecida, em Portugal, como “Folhas Volantes”, com narrativas referidas aos fatos cotidianos e tradicionais das pessoas. Diégues Júnior (1997) afirma que a Literatura de Cordel é uma “poesia do povo”, ou até mesmo popular, que apresenta características próprias: o ambiente propício para o cordel (Nordeste), a leitura em voz alta pelos vendedores, as capas de xilogravuras e etc.

Em relação a este contexto, justifica-se, então, a necessidade social de se desenvolver o Cordel em sala de aula, trazendo as suas próprias características (versos, rimas e métricas), e fazendo com que os alunos compreendam, desde pequenos, de quais temas tratam e como há, no nosso país, diversidades culturais, que precisam ser conhecidas e vivenciadas por eles.

Este trabalho pretende evidenciar, assim, a relevância da Literatura de Cordel e o seu percurso histórico, identificando a importância dos contos populares nesse percurso. E busca identificar, também, que a Literatura de Cordel, além de ser um texto rico em detalhes, é constituída de versos, rimas e métricas. O que se aproxima do gosto infantil em ouvir este tipo de gênero, porque apresenta, como afirma Meneses (2019, p. 230), uma “dimensão expressiva”, por conta “[...] de sua força como meio de comunicação” e uma “dimensão estética”, porque “[...] se realiza com nossa experiência do mundo, no nosso modo de ser no mundo, interação essencial” (p. 233). E é, em relação à métrica e à rima do verso, que o Cordel cria um clima sensível, para que “[...] complete esteticamente, isto é, mobilize todas as percepções disponíveis para provocar entendimento e emoção”. Como destaca Meneses (2019, p. 235): “O cordel é testemunha de que o cotidiano é fonte inesgotável de estética, promovendo aquela ‘celebração sensual e simbólica da pura materialidade’ do dia a dia”. Ou ainda, como afirma o autor: “[...] a palavra cordel é palavra corporal, sensorial – em suma, estética, pois ela tem como nos mover, tocar, empurrar, mudar de posição”. São estes os aspectos aproximam as crianças na leitura do mundo, como diria Freire (1989).

Neste processo o papel do professor é o de ser mediador nesse processo, proporcionando aos alunos as informações sobre o Cordel como uma manifestação popular, que surgiu por meio da oralidade e que seus folhetos impressos contam histórias de um povo, transmitidas em forma de poesia popular.

Este estudo se ocupa, desse modo, da trajetória da Literatura de Cordel no Brasil e de seu contexto histórico, a fim de apresentar potencialidades dessa produção cultural na educação de crianças, especialmente, das pequenas. Nesta perspectiva, entendemos que os versos, rimas e métricas, estruturados nos folhetos de Cordéis, possibilitam que eles mergulhem neste universo encantador de histórias, por meio de rimas agradáveis. Parte-se, então, do pressuposto de que as práticas dos professores poderiam ser mais significativas para a aprendizagem de seus alunos se pudesse desenvolver este gênero no âmbito da Literatura Infantil.

Sabemos, entretanto, que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) (BRASIL, 1997) registram a Literatura de Cordel como uma das possibilidades a serem trabalhadas em salas de aula, porque colocam: “[...] à disposição dos alunos textos dos mais variados gêneros, respeitando os seus portadores: livros de contos, romances, poesias [...], revistas de literatura de cordel, textos gravados em áudio e em vídeo, entre outros” (BRASIL, 1997, p. 61).

A fim de entender o que significa a Literatura de Cordel, teríamos que analisar, primeiro, o que significa a noção de *gênero*, pois a Literatura de Cordel é um gênero literário específico.

E, nesta perspectiva, é preciso destacar que, para Coelho (2000), a palavra *gênero* ou “forma geradora” é:

[...] a expressão estética de determinada experiência humana de caráter universal: a vivência lírica (o eu mergulhando em suas próprias emoções), cuja expressão essencial é a poesia; a vivência épica (o eu em relação com o outro, com o mundo social), cuja expressão natural é a prosa, a ficção, e a vivência dramática (o eu entregue aos espetáculos da vida, no qual ele próprio é o personagem), cuja expressão básica é o diálogo, a representação, isto é, o teatro. (COELHO, 2000, p. 163)

Neste sentido, também, a Base Nacional Comum Curricular- BNCC¹ (BRASIL, 2017, 2018), que abrange direitos de aprendizagens desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, apresenta a Literatura de Cordel, como um gênero para ser utilizado em sala de aula desde a Educação Infantil. Com isso, a BNCC (BRASIL, 2018, p.42) destaca que:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros.

Neste contexto, o professor pode oferecer, nas rodas de leituras, diferentes gêneros literários, podendo, assim, incluir o Cordel e aproximar os estudantes dos textos em versos, rimas e métricas. Vale destacar que a BNCC (2018) apenas anuncia a nomenclatura dos gêneros, mas, não traz situações didáticas em relação a eles. O professor pode ir além do que o documento legal sugere, trazendo possibilidades de aprendizagens significativas para a sala de aula.

Quando pesquisamos sobre *alfabetização*, compreendemos que ocorreram diversas mudanças de paradigmas, principalmente após 1980, quando duas pesquisadoras, Ferreiro e Teberosky (1999), começaram a discutir sobre o processo de aquisição da escrita, indicando que as crianças passam, desde a garatuja até a escrita convencional. Para essas autoras, as crianças aprendem a ler e a escrever mais, quando são ativas nesse processo de construção, do que fazendo propostas que precisam repetir o que o adulto solicita. Como as pesquisadoras,

¹ A BNCC é um documento contemporâneo que tem trazido muitas discussões em relação a seus objetivos e conteúdos, principalmente, em relação à padronização e ao controle em sua implementação. Mais adiante, apresentamos alguns aspectos de repúdio à BNCC como destacam entidades científicas (ANFOPE, ANPEd).

acreditamos que o construtivismo² na alfabetização das crianças seja uma proposta adequada para a aprendizagem significativa. Ferreiro e Teberosky (1999) complementam:

Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24)

Em uma linha cognitivista, e, dentro de uma concepção construtivista, Ferreiro e Teberosky (1999) acreditam que as crianças constroem o conhecimento. Ou seja, as propostas planejadas pelos professores podem ter significado para os discentes, para que eles possam se sentir sujeitos da própria construção do objeto do conhecimento (escrita).

Com base nessas considerações iniciais, a pesquisa se norteia pela seguinte questão-problema: *Quais as percepções das professoras de Educação Infantil sobre a Literatura de Cordel, seus desafios e possibilidades para as práticas pedagógicas em sala de aula?*

Diante dessa questão, a Dissertação assume como objetivo geral: compreender as percepções de professoras da Educação Infantil a respeito da Literatura de Cordel, seus desafios e possibilidades para as práticas pedagógicas em sala de aula. E como *objetivos específicos*:

- Identificar, nas políticas educacionais, por meio das disposições legais, e nos demais referenciais teórico-práticos, o que revelam sobre a formação dos professores, principalmente, para a Educação Infantil e para a diversidade cultural, identificando a importância da leitura literária em sala de aula, e, em especial, a Literatura de Cordel no âmbito da Literatura Infantil;
- Compreender a relevância dos estudos de Freire na Educação, refletindo sobre as concepções e princípios freireanos e tecendo aproximações com a cultura popular e com o Cordel;

² Partimos do significado de “construtivismo”, em Becker (2009, p. 2), que afirma que *construtivismo* significa: “[...] a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência, e, muito menos, pensamento”. Mais adiante, destaca que o *construtivismo* é “[...] uma teoria que nos permite interpretar o mundo em que vivemos” (p. 2).

- Anunciar aspectos históricos e conceituais da Literatura Infantil e da Literatura de Cordel, conceituando-a como um fenômeno estético, na intenção de compreender sua trajetória desde o sertão até estar presente nas instituições escolares;
- Contextualizar o cenário da Educação Infantil e o contexto da pesquisa, identificando os caminhos que foram percorridos, tendo em vista a coleta e o tratamento dos dados;
- Analisar as percepções das professoras de Educação Infantil sobre a Literatura de Cordel, seus desafios e possibilidades, com base nos referenciais teórico-metodológicos apresentados.

Nesta perspectiva, desenvolvemos a pesquisa em duas etapas. A *primeira* apresenta um levantamento bibliográfico sobre as políticas educacionais a respeito das manifestações populares, em especial, referente à Literatura de Cordel, no Brasil (MAXADO, 1980; LUYTEN, 1981, 1992; GALVÃO, 2006; HAURÉLIO, 2013). Também, indica referenciais teóricos, que discutem a formação de professores (inicial e continuada), as práticas pedagógicas e as práticas docentes, os saberes da docência, a constituição identitária do professor e as estratégias didáticas e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem (ABDALLA, 1998, 2006, 2007, 2011; 2012; 2015; 2016; 2017; 2020; NÓVOA, 1999, 2017; TARDIF, 2000, 2002; SAVIANI, 2005; GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011; CUNHA, 2013; GATTI, 2013; entre outros). Levanta, ainda, estudos e pesquisas, que envolvam, em especial, a Literatura Infantil (SANTOS, 1990; COELHO, 2000; SILVA, 2008; ABRAMOVICH, 2009; GREGORIN FILHO, 2009; entre outros); e, sobretudo, a Literatura de Cordel (MAXADO, 1980; LUYTEN, 1981, 1992; DIÉGUES JR, 1997; SANTOS, 2005; LIMA, 2013; MENESES, 2019). Por outro lado, há, também, outras contribuições para a formação de professores na área da Educação Infantil, no sentido de compreender, ainda, as histórias da Educação Infantil brasileira e o processo de alfabetização de crianças pequenas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1990; FERREIRO, 2013; KUHLMANN JÚNIOR, 2000, 2014, 2015a, 2015b; ALVES, 2008; GOBBI, 2015; GONÇALVES, 2009; CONDE, 2013; GOMES, 2013).

A *segunda* realiza entrevistas narrativas com seis professoras da Educação Infantil em três escolas da rede pública e uma privada do município de Santos-SP. A intenção é identificar as percepções dessas profissionais sobre o gênero Literatura de Cordel, e conhecer quais seriam os desafios e possibilidades de desenvolvê-lo em sala de aula.

Nesta direção destacamos Souza (2008, p. 154), que argumenta: “a entrevista narrativa, como uma das entradas no trabalho biográfico, inscreve-se na subjetividade e implica-se com

as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências, nos domínios da educação e da formação”.

A abordagem metodológica da pesquisa, que pretendemos desenvolver, é de natureza qualitativa, buscando mostrar, por meio do levantamento bibliográfico da pesquisa sobre o percurso da formação de professores, das políticas educacionais sobre as manifestações populares, e a respeito da Literatura Infantil e da Literatura de Cordel, no Brasil, identificando a sua trajetória desde o sertão até a sala de aula.

Neste sentido, a pesquisa qualitativa (LAKATOS; MARCONI, 1987; YIN, 2016) tem a intenção de aprofundar o tema proposto, para estabelecer relação entre a literatura infantil e a literatura do povo dentro das instituições escolares, possibilitando diferentes gêneros literários em sala de aula.

Durante a construção deste trabalho, foi realizada pesquisa bibliográfica no banco de Teses e Dissertações da CAPES e no Scielo. Na base de dados da CAPES (<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>), ao utilizar a palavra-chave “Literatura de Cordel”, foram apresentadas 1.205.975 teses e dissertações. Entretanto, foram filtradas áreas de concentração (educação), área conhecimento (educação), as publicações dos últimos cinco anos (2015-2019), e foram localizadas 11.181; dentre elas, apenas duas (2) estavam relacionadas ao Cordel.

Ao utilizar a palavra “Formação Docente”, foram localizadas 172.468, utilizando os mesmos filtros da primeira palavra, as teses e dissertações foram reduzidas para 7.314. Entretanto, apenas 14 estavam relacionadas com a pesquisa na formação de professores de Educação Infantil. Em relação à última palavra, a ser utilizada no banco da CAPES, “Prática Docente”, foram localizadas 124.300 produções, ao aplicar os filtros de área do conhecimento e área de concentração (educação). Nos últimos cinco anos, foram encontradas 4.872; entretanto, estão registradas 12 produções no Apêndice 1, por estarem diretamente relacionadas às práticas de profissionais de Educação Infantil e com práticas de leituras em sala de aula.

Após a realização da análise das teses e dissertações, selecionamos 10 pesquisas, sendo 6 Dissertações de Mestrado e 4 Teses de Doutorado, consideradas as mais relevantes para esta Dissertação, que foram dispostas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Levantamento: Banco de Dissertações e Teses da Capes (2015 a 2019)

Ano	Autor/ Instituição	Título	Dissertação/ Tese
2016	Amanda Ribeiro da Silva/ Fundação Universidade Federal do Piauí	Entre versos e violas: história e memória do projeto cordel nas escolas (1990-2007)	Dissertação
2016	Marcia Maria e. Silva/ Universidade do Rio de Janeiro	Formação do Leitor Literário na Educação Infantil	Tese
2016	Maria Jussara Zamarian/ Universidade São Francisco	A Revista Avisa Lá e a Formação de Professores no Campo da leitura	Tese
2016	Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves/ Fundação Universidade Federal do Piauí	Prática pedagógica na educação infantil e a construção de saberes docentes	Dissertação
2017	Flávia Costa Nascimento/ Universidade Federal do Pará	Formação de professores da educação infantil: a experiência de um curso de formação continuada	Dissertação
2018	Eliane Travensoli Parise Cruz/ Universidade Federal de Ponta Grossa	Políticas públicas de formação continuada de alfabetizadores: implicações para a construção do leitor	Tese
2018	Ludmylla da Silva Moraes/ Universidade Federal de Goiás	As Políticas Públicas de formação continuada das professoras da educação infantil em Goiânia	Dissertação
2018	Isabela Ventreschi Carrenho/ Universidade Cidade de São Paulo	Educação e formação estética no curso de pedagogia: a valorização da arte e da experiência por meio da narrativa autobiográfica	Dissertação
2018	Raquel Aparecida Batista/ Universidade Federal de São Carlos	Fotonarrativas e percepções de professoras da educação infantil sobre gênero: uma análise a partir das práticas pedagógicas	Dissertação
2018	Sonia Maria Milone de Freitas Travassos/ Universidade Federal do Rio de Janeiro	Concepções, Funções e Práticas de salas de leitura de escolas da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro	Tese

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes (APÊNDICE I).

Dentre as pesquisas analisadas, de 2015 a 2019, destacamos o trabalho de Silva (2016), com a Dissertação “Entre versos e violas: história e memória do projeto cordel nas escolas (1990-2007)”. A pesquisadora buscou analisar as contribuições de um projeto específico de Cordel dentro dos espaços escolares em Teresina. Neste estudo, a autora analisa as políticas educacionais na intenção de entender o que elas dizem sobre a cultura e educação, traçando caminhos, para que o Cordel seja uma possibilidade em sala de aula, podendo ser um facilitador no ensino-aprendizagem dos estudantes.

A tese de doutorado “Formação do Leitor Literário na Educação Infantil”, de Silva (2016), discorre sobre o espaço da literatura infantil na formação das crianças leitoras. Por meio

de um estudo de caso, a pesquisadora analisa práticas em salas de aulas, que possibilitem formação leitora para os estudantes da Educação Infantil.

Outra tese analisada, da autora Zamarian (2016), “A Revista Avisa Lá e a Formação de Professores no Campo da leitura”, apresenta um estudo sobre a intenção de compreender as orientações da Revista “Avisa Lá”, na formação do professor, para o ensino de leitura para os estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisadora analisa 60 exemplares desta Revista (1999-2014), na qual afirma serem relevantes as orientações de trabalho docente com a leitura, relatando a existência de lacunas na formação inicial do professor em relação a este aspecto.

A Dissertação de Mestrado “Prática pedagógica na Educação Infantil e a construção de saberes docentes”, escrita por Gonçalves (2016), faz análise sobre a construção dos saberes nas práticas dos profissionais de Educação Infantil. Nesta pesquisa, a autora constata que existe, por parte dos professores, mobilização dos saberes entre a teoria e as práticas, por meio dos planejamentos e ações em sala de aula.

Seguindo a mesma linha, a respeito da formação de professores na Educação Infantil, a Dissertação de Mestrado “Formação de professores da educação infantil: a experiência de um curso de formação continuada”, de Nascimento (2017), retrata a formação do professor; entretanto, em cursos específicos de formação continuada. A intenção da autora está em identificar as contribuições de um determinado curso na formação continuada dos professores para aperfeiçoamento da prática. Ao finalizar a pesquisa, existem evidências trazidas pela pesquisadora, demonstrando que o curso provocou mudanças nas práticas dos docentes.

Cruz (2018), em sua Tese de Doutorado, intitulada “Políticas públicas de formação continuada de alfabetizadores: implicações para a construção do leitor”, desenvolve um estudo sobre a construção do aluno leitor. Com isso, são realizadas análises de políticas públicas educacionais, na intenção de verificar a relevância destas políticas na formação dos professores alfabetizadores.

Nesta perspectiva, na análise de políticas públicas educacionais, a Dissertação de Mestrado “As Políticas Públicas de formação continuada das professoras da educação infantil em Goiânia”, de Moraes (2018), objetiva compreender a qualidade das políticas públicas educacionais, em especial, em relação à formação continuada de professores da cidade de Goiânia.

Na pesquisa referente à Dissertação de Mestrado, desenvolvida por Carrenho (2018), “Educação e formação estética no curso de Pedagogia: a valorização da arte e da experiência por meio da narrativa autobiográfica”, a pesquisadora debruça sobre a formação de alunos de

graduação para a valorização da experiência por meio de narrar a sua própria trajetória de formação (autobiografia).

A Dissertação de Mestrado “Fotonarrativas e percepções de professoras da educação infantil sobre gênero: uma análise a partir das práticas pedagógica”, de Batista (2018), por meio de fotonarrativas, a autora possibilitou a reflexão dos educadores para a construção de sua narrativa referente à prática docente. Neste sentido, a pesquisadora constata que, por conta das fotonarrativas e práticas dos docentes, existe uma percepção sobre gênero, que prioriza mais os aspectos biológicos do que os sociais. Entretanto, há uma intenção por partes desses educadores a fim de romper com o modelo hegemônico.

E, por fim, “Concepções, Funções e Práticas de salas de leitura de escolas da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro”, de Travassos (2018), a autora analisa situações que ocorrem nas Salas de Leituras (SL), nas instituições escolares do Rio de Janeiro. Tem a intenção de compreender as concepções de ensino, que fortalecem este projeto, como é desenvolvido nas escolas, e de identificar quais práticas desenvolvidas favorecem a experiência do estudante leitor.

Durante a pesquisa no banco de teses de dissertações da CAPES, referente às produções relacionadas à Literatura de Cordel na educação, a plataforma apresentou apenas duas dissertações, sendo apenas uma relacionada à sala de aula, conforme a de Silva A. (2016). Após esse dado, podemos compreender a relevância da pesquisa, em questão, na possibilidade de mostrar possíveis caminhos para desenvolver a Literatura de Cordel em sala de aula.

Neste sentido, o caminho escolhido, para estruturar este trabalho, foi organizá-lo em cinco capítulos, na intenção de compreender o objeto de pesquisa e os desafios e as possibilidades de se desenvolver a Literatura de Cordel nas práticas de sala de aula.

O Capítulo I - “Era uma vez”: *das políticas educacionais à formação dos professores* – retrata as políticas educacionais e o que elas tratam sobre as manifestações culturais e a Literatura de Cordel em sala de aula, sendo destacadas e analisadas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996); o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014); os Referenciais Curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c); e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, 2018). Tece uma análise do cenário político, na intenção de compreender o contexto e a formação de professores. Aborda-se, a seguir, o tema sobre a formação dos profissionais de Educação Infantil, tendo em vista a Literatura Infantil, como possibilidade nas práticas docentes. E, por fim, identificam-se proposições a respeito do que fazer com a Literatura de Cordel na Educação Infantil.

O Capítulo II- *Conceitos de Paulo Freire e a formação dos profissionais de educação infantil: manifestações culturais em sala de aula* - traz alguns conceitos freireanos sobre a educação, problematizando-a como prática da liberdade. Anuncia, também, a pedagogia do oprimido e a pedagogia da autonomia, com o objetivo de compreender os saberes necessários para uma educação para a liberdade. Em seguida, alinhavam-se ideias freireanas relacionadas com a cultura popular e o seu contato com a Literatura de Cordel.

O Capítulo III- *Entre versos, rimas e métrica: da Literatura Infantil ao Cordel em sala de aula* - discute sobre a Educação Infantil e a Literatura de Cordel. Neste sentido, primeiro trata do gênero literário Cordel, compreendendo o seu percurso, desde o sertão até a sala de aula. Segundo, busca analisar a formação dos professores para a Literatura de Cordel. E, por fim, realizam-se reflexões a respeito dos estudos referidos, com a inquietação de se compreender a Literatura de Cordel como possibilidade de aprendizagem significativa para estudantes na Educação Infantil.

O Capítulo IV – “Senta que lá vem história”: *dos caminhos da pesquisa* - indica a natureza da pesquisa, o cenário da Educação Infantil, o contexto da pesquisa, os sujeitos pesquisados, os procedimentos metodológicos desenvolvidos na pesquisa de campo e o uso da técnica de análise de conteúdo.

O Capítulo V – Das Percepções das Professoras de Educação Infantil sobre a Literatura de Cordel: uma análise dos dados de pesquisa - pretende apresentar uma análise dos resultados obtidos durante a investigação, tendo, como base, a fundamentação teórico-metodológica evidenciada nos capítulos anteriores.

E, por fim, apresentamos as Considerações Finais, sob o título – *“Entrou por uma porta, saiu por outra e quem quiser que conte outra*, que apresenta uma síntese dos capítulos desenvolvidos, colocando em evidência os desafios e possibilidades de se desenvolver a Literatura de Cordel em sala de aula.

Neste sentido, consideramos relevante compreender as percepções das professoras da Educação Infantil e suas relações com a Literatura de Cordel, analisando os desafios encontrados e as possibilidades de se desenvolver a poesia popular em sala de aula. Nesta direção o trabalho aponta para a necessidade de pensar em uma educação mais problematizadora, que leve em conta as manifestações culturais e, principalmente, a autonomia das crianças pequenas.

CAPÍTULO I

“ERA UMA VEZ”: DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS À FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Um guerreiro sem espada
Sem faca, foice ou facão
Armado só de amor
Segurando um giz na mão
O livro é seu escudo
Que lhe protege de tudo
Que possa lhe causar dor
Por isso eu tenho dito
Tenho fé e acredito
Na força do professor.

(BESSA, 2016)

Ao analisar as políticas educacionais voltadas à formação de professores e suas implicações na construção da identidade dos profissionais de Educação Infantil, este Capítulo objetiva identificar, nos documentos legais e nos demais referenciais teórico-práticos, o que revelam sobre a formação dos professores, principalmente, para a Educação Infantil e para a diversidade cultural, identificando a importância da leitura literária em sala de aula, e, em especial, a Literatura de Cordel no âmbito da Literatura Infantil.

Nesta perspectiva este Capítulo divide-se em três partes. No primeiro momento, selecionamos algumas políticas educativas, com a intenção de compreender quais são as disposições legais destacadas para a formação docente sobre as manifestações culturais como propostas para serem desenvolvidas em sala de aula. No segundo, retratamos o contexto histórico da formação dos professores, tendo, como foco, a relação dos profissionais de Educação Infantil e a literatura infantil em questão. E, por fim, destacamos algumas das possibilidades da leitura literária em sala de aula.

1.1 Literatura de Cordel em sala de aula: o que dizem as políticas educacionais

Ao analisar a Literatura de Cordel, como possibilidade didática na sala de aula da Educação Infantil, compreendemos que é necessário entender que ela é uma manifestação

cultural e popular. O docente, por meio do Cordel, possibilita que haja, também, uma abertura para a educação para a diversidade. Ou como diria Abdalla (2020b, p. 28), para um educação que “também esteja voltada para as questões que implicam a diversidade cultural e a inclusão social”.

Neste sentido, identificaremos algumas legislações, colocando o foco no que revelam sobre as manifestações populares em sala de aula. Dentre elas, mencionamos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996); os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil/RCNEI (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c); o Plano Nacional de Educação/PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014); e a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017, 2018).

A LDB 9.396/96 (BRASIL, 1996) estabelece diretrizes e bases para educação nacional. É preciso destacar que, desde sua promulgação, houve diversas alterações, incluindo e modificando alguns dispositivos. As alterações aconteceram, porque houve mudanças nas políticas educacionais que definiram novos rumos para a educação e, em especial, para o currículo nacional. Um fato relevante, após a promulgação desta Lei, diz respeito ao capítulo intitulado: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica” (BRASIL, 1996).

Ao iniciar o texto, em seu Cap. 1, no Art. 1º, a LDB (BRASIL, 1996) declara: “1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Com essa declaração, podemos perceber que a LDB enfatiza a relevância das manifestações culturais na formação dos estudantes.

Neste sentido, o artigo citado, anteriormente, é reforçado, no Art. 3, no inciso II desta mesma Lei, indicando que o ensino nas escolas pode ser baseado em: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. Tendo em vista esses quesitos, o educador deve compreender que, dentro da sala de aula, é importante que exista uma educação voltada para diversidade, valorizando, assim, a cultura de nosso país.

Para evidenciar a relevância da cultura dentro das instituições escolares, Silva (2008, p.10) afirma que é preciso que tenhamos:

Uma nação com indivíduos capazes de conhecer a diversidade como elemento fundante e característica fundamental para a existência de uma sociedade disposta a fazer-se democrática, justa e igualitária. Isto tem, portanto, tudo a ver com a cultura popular, escola e educação. (SILVA, 2008, p.10)

A partir do reconhecimento de se compreender a diversidade como essencial na prática docente, o professor precisa entender e desmistificar a existência de padrões culturais, pois se sabe que, dentro de um mesmo país, existem diferentes culturas pregadas e vividas pela população. Em relação ao currículo escolar, a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) informa, por meio das alterações destacadas pela Lei no 12.796/2013 (BRASIL, 2013, p.148), e, posteriormente, pela Lei 13.415 (BRASIL, 2017), conforme registrado a seguir:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 2017, p.130)

Ao retratar o Art. 26, percebemos a relevância de o professor ensinar dentro do currículo escolar a *diversidade*, enfatizando as características de cada região, aproximando os estudantes da pluralidade da literatura brasileira. Neste sentido, ao mesmo tempo, em que os estudantes se aproximam das diversas culturas, o que lhes possibilita que entendam a representatividade de cada uma delas, eles também passam a estudar e (re) conhecer as suas próprias culturas.

Em relação à arte, a Literatura de Cordel é contemplada, por meio das expressões regionais, dos versos, das rimas e das métricas. O que possibilita ao ouvinte enxergar a arte por meio das palavras, como diria Coelho (2000, p. 10): “Pode-se dizer que a literatura é a mais importante das artes, pois sua matéria é a palavra (o pensamento, as ideias, a imaginação), exatamente aquilo que distingue ou define a especificidade do ser humano”.

Ao refletir sobre alguns artigos e trechos da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), analisamos que esta Lei garante que as manifestações culturais e as expressões regionais sejam desenvolvidas e incluídas no currículo escolar, evidenciando a relevância da cultura popular, para que possam ser compreendidas e vividas dentro das salas de aula. Brandão (2008, p. 9) informa que “a cultura popular é um estoque inesgotável de conhecimentos, sabedorias e tecnologias, maneiras de fazer, pensar e ver nossas relações sociais [...]”. Segundo este autor, a cultura popular é uma fonte inesgotável, e os professores podem utilizar as manifestações da cultura, para possibilitar aprendizagens significativas para os educandos.

Após a aprovação da LDB (BRASIL, 1996), ocorreram momentos de reformas educacionais no Brasil, com encadeamentos no campo curricular, gerando alguns documentos,

que norteiam a educação básica. Dentre eles, destacamos os RCNEI (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c), o PNE (BRASIL, 2014) e a BNCC (BRASIL, 2017, 2018), na intenção de compreender as políticas educacionais e o currículo da Educação Infantil no universo das manifestações culturais.

Os primeiros documentos curriculares para Educação Infantil, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), foram os RCNEI (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c). Em relação aos RCNEI (1998a), é preciso destacar que, nestes referências, constam: objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os docentes que atuam na Educação Infantil, com crianças de 0 a 6 anos. No início, em uma carta endereçada aos profissionais de educação, o documento retrata:

Atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, nosso objetivo, com este material, é auxiliá-lo na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas.

Este documento é fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros. Ele representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (BRASIL, 1998a, p. 5)

Após as declarações relatadas, anteriormente, percebemos que os RCNEI (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c) são relevantes para a formação dos professores da Educação Infantil, pois anunciam diretrizes, conteúdos e orientações didáticas, no sentido de oferecer contribuições para aqueles profissionais que lidam com crianças de zero a seis anos. Estes documentos são constituídos de três volumes e organizados da seguinte maneira:

- Volume 1 - **Introdução** - que, apresenta reflexões sobre a educação infantil no país (creches e pré-escolas), buscando referenciar as concepções sobre a criança, educação, profissionais e as instituições de ensino. Este volume também apresenta orientações em relação à organização dos demais volumes (2 e 3) no âmbito de trocas de experiências.
- Volume 2 - **Formação Pessoal e Social** – nesta parte, são retratadas as experiências na formação individual e social das crianças pequenas; além dos contextos, eixos de

possibilidades na intenção de favorecer, primeiramente, a construção da identidade e autonomia dos estudantes.

- **Volume 3 - Conhecimento de Mundo** - este volume discorre sobre as experiências relacionadas ao conhecimento de mundo, contendo seis eixos de trabalhos, para orientação e construção dos diferentes saberes. Tece relações da criança com o objeto do conhecimento, em seus seis eixos: “Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática”.

A organização desse documento, direcionado à educação infantil, orienta o professor, no sentido de oferecer a ele um material didático, que possibilite ter reflexões críticas sobre a prática em sala de aula e na construção do conhecimento dos discentes. Entendemos, assim, a partir desses Referenciais (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c), que o ensino acontece de maneira global e integrada, havendo interações com os seis eixos do conhecimento, retratados anteriormente. Além disso, é importante enfatizar que:

Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. (BRASIL, 1998a, p. 7)

A apresentação, que consta dos três volumes dos RCNEI (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c), anuncia fatores relevantes para serem apresentadas às crianças, em especial, quando menciona a *educação para a diversidade*, respeitando e apresentando, para a sala de aula, as diferentes culturas existentes dentro de um mesmo país. Neste sentido, podemos dizer que a Literatura de Cordel pode ser apresentada como um gênero da literatura infantil, já que abrange diversos requisitos solicitados pelas políticas educacionais até aqui comentadas.

Além dessas disposições legais, destacamos que, em 25 de junho de 2014, foi aprovado, pela Lei de nº 13.005, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). Trata-se de um marco relevante nas políticas públicas no Brasil. Este Plano contempla 20 metas a serem atingidas na intenção de melhorar a qualidade do ensino no país, até 2024. Este documento consiste em analisar indicadores relacionados à educação, cujos dados foram retirados de pesquisas realizadas: pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Paulista - IDEB (Censo da Educação Básica e Superior); pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que apresenta dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) e do Censo Demográfico; e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES

(dados da pós-graduação). Este documento tem como “[...] objetivo desencadear o debate a respeito dos indicadores mais adequados para o acompanhamento das metas estabelecidas no Plano” (BRASIL, 2014, p. 3), indicando aspectos sobre as suas metas, conforme destacado a seguir:

Suas 20 metas conferiram ao País um horizonte para o qual os esforços dos entes federados e da sociedade civil devem convergir com a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania. (BRASIL, 2014, p. 11)

Nesta direção, o “direito à educação” é reconhecido como um dispositivo legal, anunciado pela sexta Constituição do Brasil, em 1988 (BRASIL, 1988, p. 130), e em outros dispositivos legais, como na LDB (BRASIL, 1996). Com isso, estes documentos procuram garantir que a população brasileira tenha direito a ingressar nas instituições escolares (acesso/permanência), para terminar os estudos, de preferência, na idade certa, possibilitando níveis de aprendizagens satisfatórios. Neste sentido, para se garantir o direito à educação, e que a mesma seja significativa, o PNE destaca o que segue:

Em outras palavras, a garantia do direito à educação requer que ela seja significativa, isto é, dotada da qualidade que transforme a vida dos indivíduos e que esses, por sua vez, sejam capazes de modificar positivamente a sociedade. Monitorar se esse processo tem ocorrido, avaliar a sua qualidade e a das políticas que o respaldam é parte constitutiva da própria realização do direito à educação. (BRASIL, 2014, p. 11)

Os temas relacionados ao PNE, que nos direcionam a pensar sobre a educação de qualidade, estão relacionados à desigualdade educacional, à ampliação do acesso e a permanência das classes populares dentro das instituições escolares, à valorização do profissional docente, ao financiamento, à gestão democrática e à baixa qualidade no aprendizado dos estudantes.

Este documento, como identificamos, também em outros dispositivos legais, relaciona as temáticas a serem abordadas em sala de aula a respeito de uma *educação para a diversidade*. E, a partir disso, é que acreditamos que, ao possibilitar a leitura e propostas em sala de aula com a Literatura de Cordel, também discutimos questões que dizem respeito à *diversidade*. Entretanto, as metas 4 e 8, que retratam aspectos sobre a diversidade, colocam o foco nas crianças em situação de inclusão, em especial, na inclusão das crianças pobres.

O dispositivo não apresenta a relevância de se valorizarem as manifestações culturais dentro das instituições escolares; pois, como foi relatado anteriormente, a intenção é o acesso e a permanência dos cidadãos brasileiros nas instituições de ensino. Mas o que podemos destacar é que, dentro das 20 metas, que constam do documento, quatro delas estão relacionadas à *valorização dos profissionais da educação* (Meta 15, 16, 17, 18). Mediante a isso, identificam-se:

Metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade: Meta 1, Meta 2, Meta 03, Meta 5, Meta 6, Meta 7, Meta 9, Meta 10, Meta 11.

Metas voltadas à redução das desigualdades e à valorização da diversidade: Meta 4 e Meta 8.

Metas para a valorização dos profissionais da educação: Meta 15, Meta 16, Meta 17 e Meta 18.

Metas referentes ao ensino superior: Meta 12, Meta 13 e Meta 14. (BRASIL, 2014, p. 13)

Além disso, podemos destacar, ainda, que o PNE pressupõe que a educação tenha avanços significativos, no que diz respeito ao fortalecimento das instituições escolares, das secretarias de educação, das universidades, dos centros de profissionalização. Neste sentido, podemos dizer que: “A realização de seu objetivo central pressupõe que as ações em todos os níveis e modalidades de ensino sejam executadas de forma articulada pelos entes federados, sob pena de aprofundar desigualdades regionais em vez de superá-la” (BRASIL, 2014, p. 14).

Além dos documentos referidos acima, vale destacar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), um dispositivo legal que objetiva, por meio de diretrizes, estabelecer a base comum nacional, que é responsável pela organização, desenvolvimento, articulações e avaliações das propostas pedagógicas nas instituições escolares.

Este documento afirma necessidade de alterações nas diretrizes, pois vem ocorrendo diversas modificações no campo da educação brasileira, ao longo do tempo, entendendo, neste contexto, que são normas que têm obrigatoriedade e orientam o planejamento escolar tanto das instituições, como dos sistemas de ensino. Com isso, as DCN afirmam que “estas mudanças ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida” (BRASIL, 2013, p. 4).

As Diretrizes, que estão organizadas no último documento publicado, foram resultados de um debate amplo, na intenção de prover, nos vários níveis do sistema educacional, instrumentos para que os educandos, que não tiveram a oportunidade, pudessem ter um desenvolvimento pleno por meio da “formação de qualidade correspondente à sua idade e nível

de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas” (BRASIL, 2013, p. 4).

As Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à Educação Infantil têm mais de vinte páginas, em que ocorre uma revisão das diretrizes para este nível da educação básica. Em primeira instância, o documento está organizado em: contexto histórico, mérito, identidade do atendimento às crianças, função sociopolítica e pedagógica, currículo, visão da criança como sujeito do processo, princípios (éticos, políticos e estéticos), organização curricular (objetivos e condições), parceria com as famílias, organização das experiências de aprendizagem no currículo escolar, avaliação e o acompanhamento da continuidade no processo da educação.

Os DCNEI são documentos que trazem avanços relacionados aos RCNEI quanto à análise da pesquisa realizada. Este dispositivo indica uma proposta pedagógica voltada para a diversidade e para o reconhecimento, valorização, respeito e interação das crianças com as histórias e as culturas africanas. Vem como o combate ao racismo e à discriminação. Entretanto, não aborda nada específico à Literatura de Cordel.

A base comum nacional, prevista na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), na LDB (BRASIL, 1996) e no PNE (2014-2024), passou a ser caracterizada como Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É preciso destacar que este documento foi organizado por especialistas de diversas áreas do conhecimento e com a participação da sociedade civil. Entretanto, é bom anunciar, também, as manifestações de muitas entidades científicas e profissionais, que se posicionaram contrárias a BNCC, conforme documentos da: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE)³ e de outras entidades científicas e/ou profissionais⁴.

Além disso, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 2017) expressa, em seu site⁵, que a “BNCC é um documento inspirado em experiências de centralização curricular”, e que é “pautado em competências”, que ignoram “todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos”. Além disso, a

³ Consultar as notas de repúdio “Posição da Anfope sobre a BNCC (11/09/2017) e Nota Anfope-BNCC em 2018 Brasília (14/09/2018), disponibilizadas em: <http://www.anfope.org.br/cartas-e-manifestos/>.

⁴ Ver a nota de repúdio “Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!”. Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto_Programa_Resid%C3%Aancia_Pedag%C3%B3gica.pdf.

⁵ As notas de repúdio da ANPEd, em que constam os trechos assinalados aqui, está no *site*: <https://anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>.

ANPEd (2017) denuncia que: “A retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no Brasil”. Por outro lado, a ANPEd (2017) também afirma, neste mesmo *site*, que a BNCC traz uma “concepção redutora frente aos processos de alfabetização e o papel da instituição escolar na educação das crianças”.

As manifestações contrárias, da Educação Infantil ao Ensino Médio, passaram por denunciar questões em torno da: padronização curricular, que tem como fundamentos o lema “avaliar e punir estudantes, escolas e professores” (ANFOPE, 2018, p. 29); a minimização de conteúdos e conhecimentos; o material didático pré-estabelecido; as avaliações censitárias em larga escala; a desvalorização de experiências em espaços não escolares; e, principalmente, a concepção redutora do processo de alfabetização e do papel da escola (ANFOPE, 2018), entre outros aspectos.

Todavia, apesar das manifestações de resistência e repúdio à implementação da BNCC, a mesma foi assim definida:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p. 7)

Ao retratar sobre a BNCC, é relevante destacar que este documento é constituído de determinações político-sociais e legais. Barbosa, Silveira e Soares (2019) afirmam que todo o Projeto da BNCC da Educação Infantil se dá por um movimento contraditório, envolvendo embates, tensões e disputas de classes sociais, na qual, inferem questões ideológicas, pedagógicas e políticas. Neste contexto, os autores acima anunciam:

Percebe-se que nesse campo de disputas, a hegemonia dos ideários neoliberais, ancorada nas competências, ganhou espaço e lugar no campo da educação brasileira, sobretudo com as reformas do Estado e a reestruturação produtiva, que influenciaram, por sua vez, as reformas educacionais das décadas de 1990 e dos anos 2000. Essa luta de forças pode ser visualizada no processo de discussão sobre a BNCC da Educação Infantil, que em parte contribuiu para se conhecer diferentes concepções político-ideológicas

demarcadas nas propostas concretas e discursivas daqueles que dela participaram. (BARBOSA; SILVEIRA, SOARES, 2019, p. 83)

Ao observar o debate a respeito da BNCC, podemos inferir que acabou privilegiando alguns grupos de especialistas, deixando em desvantagem a sociedade, assim como os conhecimentos teórico-práticos de diversos pesquisadores, professores e gestores. Como afirmam, ainda, Barbosa, Silveira e Soares (2019, p.83): “Foi visível a expectativa de participação de alguns grupos, entidades e indivíduos nas duas primeiras versões da BNCC e o sentimento de frustração destes, ao serem cerceados de opinar e transformar as duas últimas versões do documento”.

É possível avaliar que, desde a primeira versão, verificam-se mudanças na estrutura, conteúdos e na definição dos direitos das crianças. Para alguns pesquisadores, em relação à formulação dos direitos constitucionais, houve um desaparecimento de conteúdos, da primeira à última versão. Nas últimas versões a visão empresarial ganha mais destaque, assumindo um eixo de noção de *competência*, que foi, segundo Barbosa e Silveira (2017, p.1):

[...] utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído.

Neste contexto, podemos compreender que o documento tem uma visão instrumental, na qual, serve tanto para organizar o que a criança “deve aprender” quanto para “controlar” o trabalho do profissional docente. Ou seja, o aparecimento do alfanumérico para a identificação dos campos de experiências e dos objetivos de aprendizagens, são dados que servirão de controle a avaliação da aprendizagem da criança e do professor “delimitando o que se alcançou na aprendizagem individual e o que se deu conta de ensinar” (BARBOSA; SILVEIRA, SOARES, 2019, p. 83).

Ainda, conforme destacam Barbosa, Silveira e Soares (2019, p.83):

Base pressupõe uma visão de controle da formação e do trabalho dos professores e gestores, em que há uma visão de monitoramento das suas práticas pedagógicas; os seus fundamentos estão pautados em um viés pragmático, individual, segregador, distantes de uma visão pedagógica e política ampliadas.

Neste sentido, entendemos, junto com os autores mencionados, que este documento tira a autonomia das instituições escolares da educação básica, a perspectiva de formação crítica dos professores, possibilitando um planejamento rígido em sala de aula, o apostilamento desde

a Educação Infantil, com manuais e livros didáticos, em que prevalece uma perspectiva tradicional do ensino. Com isso, defendemos uma educação problematizadora, que tem, nas ideias de Freire (2014), principal referência. E, neste contexto, podemos ressaltar as contradições de entre o pensamento freireano e os conceitos da BNCC.

No quadro de “Competências gerais da educação básica”, apresentada na BNCC, são relatadas dez competências, que devem ser desenvolvidas em salas de aula na educação básica (educação infantil, fundamental anos iniciais, anos finais e ensino médio). Indica-se que o termo *competência* está representado como “mobilidade do conhecimento”, ou seja, conceitos e procedimentos que podem ser movidos. Dentre essas modalidades de conhecimento, destacamos três (3, 4 e 6):

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2017, p. 7-8)

As três competências, destacadas anteriormente, trazem informações de que é relevante utilizar o Cordel em sala de aula. Por exemplo, a competência de número 3 destaca a importância da valorização das manifestações culturais e artísticas, e a necessidade dos estudantes em participar de situações favoráveis para este tipo de aprendizagem.

A competência 4 indica a utilização de diferentes linguagens nas práticas educativas. Nesta direção, a Literatura de Cordel é uma possibilidade; pois, ao mesmo tempo, que pode ser trabalhada na oralidade, com cantorias, que a métrica proporciona, ela pode ser escrita, por meio de folhetos e livros neste formato.

A competência 6 relata a respeito da valorização da diversidade e das vivências culturais, na intenção de os estudantes se apropriem de experiências e conhecimentos diversos para aplicar em sua vida, tendo a consciência crítica. Neste contexto, o Cordel não deve ficar restrito apenas à região predominante (nordeste), mas pode ser utilizado em salas de aulas em diferentes regiões do país.

Os conceitos de *competência*, de *educação integral*, estão sendo discutidos, não apenas em relação ao tempo da criança na escola, mas à “[...] construção intencional de processos educativos que promovem aprendizagens, sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2017, p. 14). Nesta direção, a BNCC enfatiza o seu compromisso com a educação integral, quando pretende romper com “visões reducionistas”, na intenção de que todos possam “assumir uma visão plural, singular e integral da criança”. A seguir, um trecho da BNCC:

A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14)

A organização do documento da BNCC (BRASIL, 2018), em relação à educação infantil, primeira etapa da educação básica, divide-se em seis *direitos de aprendizagens e desenvolvimento* - conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se -, e os cinco *campos de experiências*: o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Compreende, também, as três faixas etárias: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), conforme o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Síntese -Base Nacional Comum Curricular- Educação Infantil

BNCC (2018)		
Faixas etárias	Direitos de aprendizagens	Campos de experiências
<ul style="list-style-type: none"> - Bebês: (0 a 1 ano e 6 meses); - Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); - Crianças pequenas (4 anos a 5 anos 11 meses). 	<ul style="list-style-type: none"> - Conviver; - Brincar; - Participar; - Explorar; - Expressar; - Conhecer-se 	<ul style="list-style-type: none"> - O eu, o outro e nós; - Corpo, gestos e movimentos; - Traços, sons, cores e formas; - Escuta, fala, pensamento e imaginação; - Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

No Campo de experiência de escuta, fala, pensamento e imaginação, ao retratar sobre os gêneros literários, que podem ser elaborados a partir da Base Nacional Comum Curricular trabalhados nas rodas de histórias pelos profissionais de Educação Infantil, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 42) destaca: “Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita [...]”.

Para uma melhor visualização, o Quadro 3, a seguir, apresenta uma síntese sobre as disposições legais até aqui desenvolvidas, indicando seus objetivos e o que indicam sobre a Educação Infantil, a Educação para a diversidade e a Literatura de Cordel.

Quadro 3 – Síntese das disposições legais apresentadas

Disposições/ legais	Objetivos	O que dizem sobre a Educação Infantil	Educação para a Diversidade	O que relatam sobre a Literatura de Cordel
LDB 9.396/96	Conforme o Art. 2, “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Define novos rumos para a educação e, em especial, para o currículo nacional.	“A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica”	- Enfatiza a relevância das manifestações culturais na formação dos estudantes. - “Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. - O professor precisa ensinar, dentro do currículo escolar, a diversidade, enfatizando as características de cada região, aproximando os estudantes da pluralidade brasileira	_____
RCNEI (1998)	Orientar objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os docentes que atuam na educação infantil, com crianças de 0 a 6 anos	Foram os primeiros documentos curriculares para Educação Infantil, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC).	Anuncia fatores relevantes para serem apresentadas às crianças, desde a educação infantil, em especial, quando menciona a educação para a diversidade, respeitando e apresentando, para a sala de aula, as diferentes culturas existentes dentro de um mesmo país	_____

DCNEI 2009	Trata-se de estabelecer metas e estratégias para o campo educacional.	Por meio da Res. n. 5, de 17/12/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e propostas pedagógicas e curriculares de Ed. Infantil.	Indica, como princípios: <i>éticos</i> : [...] respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; <i>estético</i> : da sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. _	Indica uma proposta pedagógica voltada para a diversidade, e indica o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, vem como o combate ao racismo e à discriminação. Mas não nada específico sobre o Cordel.
PNE (2014-2024)	Um marco relevante nas políticas públicas no Brasil. Este Plano contempla 20 metas a serem atingidas na intenção de melhorar a qualidade do ensino no país, até 2024.	Quatro delas estão relacionadas à valorização dos profissionais da educação	O dispositivo não apresenta a relevância de valorizar as manifestações culturais dentro das instituições escolares; pois, como foi relatado anteriormente, a intenção é o acesso e a permanência dos cidadãos brasileiros nas instituições de ensino.	
BNCC (2018).	Definir direitos de aprendizagem e desenvolvida na Educação Infantil que passam por: - Conviver com outras crianças. - Brincar de diversas formas, em diferentes espaços e situações. - Participar. - Explorar. - Expressar. - Conhecer-se.	- Seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento; - Cinco campos de experiências.	- A importância da valorização das manifestações culturais e artísticas, e a necessidade dos estudantes em participar de situações favoráveis para este tipo de aprendizagem. - Relata a respeito da valorização da diversidade e das vivências culturais, na intenção de os estudantes se apropriem de experiências e conhecimentos diversos, para aplicar na sua vida, tendo a consciência crítica.	“Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, <i>cordéis</i> etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros”. (Cita o Cordel como um gênero para ser utilizado em sala de aula).

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas legislações.

O Quadro 3 permite, assim, ter uma síntese das principais ideias discutidas e analisadas neste primeiro momento. A seguir, no próximo tópico, discorreremos sobre a Formação Inicial e Continuada, o contexto histórico, especificando sobre os sujeitos da pesquisa: as professoras de Educação Infantil.

1.2 Formação de Professores na Educação Infantil: a Literatura Infantil em questão

O professor é uma figura relevante dentro da sala de aula, que busca conhecimento para desenvolver com os estudantes; além disso, planeja, estuda, participa de cursos, pesquisa sobre propostas lúdicas. É um profissional que, de acordo com Nóvoa (s/d, p.2), pertence a uma categoria profissional, que se constitui em: “[...] profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino”.

Podemos compreender que, com as mudanças ocorridas no campo educacional-reformas e políticas educativas, implementações de novas leis -, dentro da sociedade, a (re) constituição da identidade do docente foi também mudando o perfil do professor. Entre as diferentes concepções e tendências, o professor desenvolve sua prática educativa em sala de aula.

Ao retratar a área de formação de professores, é necessário compreender que a pesquisa relacionada a ela tem crescido, ao longo dos 50 anos. E, atualmente, encontramos, com facilidade, muitos textos acadêmicos que tratam da formação e da profissão docente (ABDALLA, 1998, 2012; 2015, 2016; 2017a; SAVIANI, 2005; TARDIF; LESSARD, 2005; TARDIF, 2006; KUNZ, 2007; GATTI; BARRETO, 2009; BARRETO, 2010; CUNHA, 2013; GATTI, 2013; GOMES, 2013; GOBBI; 2015; KUHLMANN JR, 2015c; NÓVOA, 2017; dentre outros). Alguns deles estão relacionados ao “[...] contato com uma leitura significativa e prazerosa da realidade” (SANTOS, 2020, p. 239), contribuindo, assim, mais de perto com este trabalho. Dentre eles, podemos mencionar Abdalla (1998), quando indica a necessidade de se fazer:

[...] uma leitura crítica das relações entre educação e linguagem. *Educação* entendida aqui como prática social e história concreta – prática educacional – forma de discurso pedagógico, que se exprime mediante ações concretas que comportam o sentido. *Linguagem* compreendida como prática interlocutiva – processo de constituição de sujeitos [...]. *Educação e linguagem* se interpenetram, como expressões vivas de experiências vivificadas que constituem sujeitos, geram a formação efetiva de professores, ressignificam sua existência. (ABDALLA, 1998, p.15)

Neste sentido, consideramos que a formação inicial e/ou continuada como momentos valiosos para se refletir sobre as práticas pedagógicas em sala de aula como “expressões vivas de experiências vivificadas”, que constituem os sujeitos (ABDALLA, 1998). Trata-se, como indica a autora (1998, p. 18), de momentos de “formação que faz uma reflexão permanentes sobre quais saberes/sabores são necessários à prática educativa, crítica e transformadora”.

Compreender, também, que “[...] os saberes docentes não são teóricos, mas conhecimentos práticos” (ABDALLA, 2015, p. 220), que são, continua a autora, “[...] marcados e moldados por esses contextos formativos e precisam ser, de fato, (re) conhecidos pelos professores, sejam eles formadores e/ou professores-estudantes” (p. 220). E que é preciso entender, também, conforme destaca Tardif (2006, p. 567), que “[...] é muito difícil isolar a questão do conhecimento dos professores das outras dimensões do trabalho docente: formação, desenvolvimento profissional, identidade, carreira, condições de trabalho, tensões e problemas socioeducativo que marcam a profissão [...]”.

Concordamos, também, com Abdalla (2017a, p. 179), quando enfatiza que “[...] a formação não só inclui uma função social de transmissão de conhecimentos, mas também desenvolve a personalidade do sujeito e suas possibilidades de aprendizagem, além de estar interligada a um contexto, ou seja, a uma estrutura organizacional”. E é, por isso, que é importante reconhecer a Escola enquanto contexto da prática pedagógica e da produção docente (ABDALLA, 2006). Pois, como diria Abdalla (2006, p. 52), é necessário “[...] compreender se os professores aprendem na Escola, e se ela pode aprender com o seu corpo docente”. Ou seja, é, neste espaço, que se dá “[...] o desenvolvimento profissional do professor, na construção de maneiras de *ser* e de *estar* na profissão” (grifos da autora) (ABDALLA, 2006, p. 52)

Agora, por outro lado, é necessário pensar, também, nas perspectivas propostas pelas “n” reformas políticas que têm efeitos na formação e na profissionalização dos professores, e que não trazem soluções “[...] para os graves problemas educacionais que afetam a gestão e a organização do trabalho docente na Escola e/ou na Universidade” (ABDALLA, 2017a, p. 188). Dentre eles, a autora (2017a) menciona: as condições de trabalho e de remuneração; a falta de financiamento para a formação permanente e pesquisas relacionadas também às práticas educativas; precárias condições das escolas, especialmente, das públicas, entre outros aspectos.

Não se pode deixar de observar que ainda existe uma insatisfação em relação às políticas de (des) profissionalização, ataques às instituições de formação de professores e à privatização do ensino, conforme indica Nóvoa (2017, p. 1109), a seguir:

A desprofissionalização (grifo nosso) manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controlo. O discurso da eficiência e da prestação de contas tem reforçado políticas baseadas em “medidas de valor acrescentado”, que remuneram os professores em função dos resultados dos alunos, desvalorizando assim outras dimensões da profissionalidade.

Em nosso país, a necessidade de preparar os educadores surge após a independência, quando se começa a pensar em organizar a instrução para a classe popular. A primeira Lei aprovada, no dia 15 de outubro de 1827, “estabelecia que a instrução seguiria o método de ensino mútuo”, conforme destaca Saviani (2005, p. 12). O que é conhecido como o método Lancaster, e os educadores teriam que ser treinados para executá-lo em sala de aula.

Em 1834, com a aprovação da Constituição Imperial, o ensino elementar (ler, escrever e contar) ficou na responsabilidade das províncias e, relativamente, os educadores eram preparados para lecionarem em salas de aula (SAVIANI, 2005).

Dando sequência ao contexto histórico da formação de professores, no Brasil, é relevante destacar a inauguração dos cursos voltados ao professorado, aqui, no Brasil, no final do século XIX, com o funcionamento das Escolas Normais, que era oferecida para a formação docente das “primeiras letras”. Gatti e Barreto (2009, p. 37) nos lembram que: “[...] nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos”. E, ainda evidenciam, em relação à formação docente, que:

Nos inícios do século XX aparece a preocupação com a formação de professores para o secundário (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. A formação desse tipo de professor inicia-se com a criação de universidades. Até então esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, mas há que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de aluno. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 37)

No século XX, com o início da industrialização, no Brasil, houve a necessidade de a escolarização atingir um público maior; e, com isso, inicia-se uma pequena expansão do sistema educativo no país. Neste sentido, necessitam-se de mais educadores para estarem em salas de aula, desenvolvendo propostas pedagógicas para os educandos. Neste contexto, Kuhlmann JR. (2015c) informa:

Se pensarmos nas transformações tecnológicas oriundas dos processos industriais, ali está presente a necessidade da atualização profissional dos trabalhadores, adaptando-se aos novos processos produtivos. Poder-se-ia recuar ainda mais, para o tempo dos processos de produção artesanal, quando os aprendizes adquiriam seus conhecimentos na própria atividade laboral, até chegarem o grau de mestres. A formação profissional e a educação de adultos consistem, então, as bases da educação para o trabalho. (KUHLMANN JR., 2015c, p. 23)

Saviani (2005) retrata que, em 1920, houve um grande processo na organização no campo da educação, que foi impulsionado pelo “movimento renovador”. Esta organização

estava relacionada à profissionalização das propostas dos educadores, em geral, e, em particular, dos docentes.

A profissionalização implicava na formação específica do professor, que, de acordo com Saviani (2005), teve início, no século XIX, e, também, em diversas tentativas da criação das escolas normais para professores do primário, as quais vieram adquirir alguma estabilidade no século XX. Em relação à formação docente, neste período, Gatti e Barreto (2009, p. 37) complementam:

Então, nos anos 1930, a partir da formação de bacharéis, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, está dirigida à formação de docentes para o ensino secundário (formação que veio a denominar-se 3 + 1). Esse modelo vai se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as Escolas Normais, os quais tinham também, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 37)

Ao considerar que a legislação brasileira, que fundamenta a formação de professores, tem início, em 1960, é relevante anunciar que, desde o século XX, já havia consolidada a formação docente para o público primário e secundário. Dessa maneira, Gatti e Barreto (2009, p.38) informam: “Pela Lei nº 5.692, de 1971, que reformou a educação básica no Brasil, as escolas normais são extintas e a formação que elas proviam passa a ser feita em uma Habilitação do ensino de segundo grau chamada Magistério”.

Para Saviani (2005), a partir das mudanças ocorridas no Brasil, desde o golpe militar em 1964, houve adequações na educação brasileira, como também ajustes nas leis referidas ao ensino e aprovações de novas, modificando o ensino primário e médio “alterando sua denominação respectivamente para o primeiro grau e segundo grau” (SAVIANI, 2005, p. 18).

Com avanços e retrocessos na formação docente e com o fim das Escolas Normais, foi introduzida a “Habilitação do Magistério”. Em seguida, foram criadas as licenciaturas curtas para professores polivalentes; entretanto, foi, em 1986, que ocorreu a reformulação do curso de Pedagogia. Barretto (2010) traz pontos relevantes sobre a formação docente, conforme segue:

O aumento de sua importância na dinâmica social vem, contudo, acompanhada da perda de prestígio do trabalho docente, que decorre da crise da escola em face à expansão e da escolaridade e da diminuição do valor relativo dos certificados que ela fornece, bem como da perda do monopólio que detinha a instituição escolar sobre a transmissão do autorizado. (BARRETTO, 2010, p. 427)

Levando em conta as palavras de Barreto (2010), esta pesquisa objetiva retratar a formação docente dos profissionais de educação infantil. Sabemos que a formação inicial para exercer essa profissão, atualmente, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, necessita ter a licenciatura em Pedagogia.

Nessa construção e na contextualização da formação desses profissionais, analisamos que, a partir da sexta “Constituição Federal do Brasil”, promulgada em 1988 (BRASIL, 1988), e, de acordo com Gomes (2013, p. 133), “[...] pela primeira vez, aparece a expressão educação infantil, contemplando as instituições de creches e pré-escolas, e se determina que no campo de atuação dessas duas instituições deve vincular-se ao sistema de ensino”.

Neste sentido, com a afirmação da autora (2013), podemos dizer que esse acontecimento foi um grande marco dentro das políticas públicas para a infância no Brasil, especialmente, “ao tratar crianças pequenas como sujeitos de direitos e não como alvo de políticas fragmentadas e compensatórias” (GOMES, 2013, 45).

Em relação à trajetória docente, existem dois marcos importantes: a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), que foi promulgada em dezembro de 1996. Em relação ao currículo para formação dos professores, esta Lei explicita:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica. (BRASIL, 1996)

Ao longo dos estudos em relação à formação docente, Cunha (2013, p. 4) informa que: “é compreensível que essas investigações estão intimamente relacionadas às perspectivas políticas e epistemológicas que vêm definindo a função do professor através dos tempos”. Para a autora, a fim de ter uma reflexão ampla sobre a formação docente são necessários diversos estudos, políticas, diretrizes, que ampliem e fortaleçam questões, em torno da formação de professores, seja inicial ou continuada. Cunha (2013) relata sobre a formação docente conforme o trecho selecionado a seguir:

Tendo em vista uma dimensão mais pontual, a literatura vem assumindo, enquanto possibilidades formais de desenvolvimento profissional dos professores, dois espaços preferenciais: o da formação inicial e o da formação continuada. Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração. Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação. (CUNHA, 2013, p. 4)

Na formação inicial, em relação a este estudo, destacaremos o curso de Pedagogia, pois a intenção é analisar a percepção dos profissionais da Educação Infantil a respeito de sua formação. É relevante destacar que este curso é destinado aos profissionais polivalentes (desde a educação infantil até o fundamental - anos iniciais). Neste contexto, Tardif e Lessard (2005) retratam a relevância da profissão do magistério, para não ser considerada uma ocupação secundária. Mas, destacam que, ao contrário, esses profissionais são a base da educação básica, essenciais para que haja transformação dentro da sociedade atual.

Quanto à formação docente, Gatti (2013, p. 52) informa que: “[...] uma das grandes preocupações associadas também à formação de professores diz respeito ao papel dos formadores desses docentes. Portanto, há um questionamento amplo sobre a situação vigente sobre a qual se faz necessário debruçar-se em busca de alternativas”.

A construção das práticas educativas dos profissionais docentes está interligada à sua formação que o docente adquire ao longo da sua vida e no ato de lecionar. Neste sentido, percebemos a relevância de buscar a formação inicial e continuada, para que a *práxis* (ação + reflexão + ação) esteja imbuída na docência. Sobre as práticas resultantes da formação, Gatti (2013) ressalta:

- Domínio de conhecimentos: quer em áreas de especialidade, quer de natureza pedagógica;
- Sensibilidade cognitiva: capacidade ampliada pela visão dos conhecimentos em seus sentidos lógicos e sociais, em seus contextos, aliados à compreensões das situações de aprendizagem e dos que irão aprender;
- Capacidade de criar relacionamentos didáticos frutíferos: ter repertório para escolhas pedagógico-didáticas, saber lidar com as motivações e as formas de expressão das crianças e jovens;

- Condições de fazer emergir atitudes éticas entre interlocutores. (GATTI, 2013, p. 54-55)

Ao analisar o profissional de educação infantil, tendo como responsabilidade educar e cuidar das crianças pequenas de 0 a 6 anos, que frequentam as instituições escolares, nas creches e pré-escolas, é necessário compreender, também, como aponta Gomes (2013, p. 25), que: “o desafio de qualificar o perfil desses profissionais na área da Educação e no âmbito da educação básica” está em reconhecer as complexibilidades da formação de crianças pequenas em ambientes coletivos”.

Sobre a formação docente, Gomes (2013) retrata, ainda, a relevância de o professor entender que ele não está pronto, quando finaliza o curso, mas que deve buscar sempre o conhecimento. Neste momento, entendemos que o professor é um ser inacabado, como diria Freire (2013), que necessita buscar sempre novos desafios para sala de aula, por meio da formação continuada. Sobre a formação de profissionais de Educação Infantil, Gomes (2013, p. 40-41) afirma:

Em se tratando de formação de professores (as) da educação infantil, estamos referindo-nos a uma forma de educação de adultos em que os *saberes da experiência* são fundamentais. Neste sentido, os (as) professores (as) de educação infantil formam-se em dinâmicas de relações, interações, mediações e proposições, e a (s) identidade (s) que eles construirão está (estão) vinculada (s) a esses contextos de socializadores, a estes modos de ser e estar na profissão.

Concordamos com Gomes (2013), a respeito da importância dos “saberes da experiência” na constituição identitária dos (as) professores (as) da Educação Infantil e em seus “modos de ser e estar na profissão”. E, neste sentido, retomamos o pensamento de Abdalla (2006, p. 85), ao revelar que esses “modos de ser e estar na profissão” se espelham nos “modos de ser, sentir e agir”, e, sobretudo, nas “formas de conscientização da própria aprendizagem profissional, na liberdade de atuação e nas possibilidades de transformação da realidade”. E isso implica, segundo Abdalla (2006, p. 112): [...] busca de informação, leitura sistemática, acompanhamento das novidades e troca de experiências”. Tais aspectos valorizam, como afirma a autora:

[...] estratégias de aprendizagem da profissão em relação à: a) tomada de consciência em torno de resolução de problemas; b) aprendizagem de formas de tratamento das diferentes informações; c) explicitação das representações e práticas dos professores; e d) reconstrução dos saberes através da

organização, articulação e análise dos projetos e dos processos de condução e regulação dessas ações. (ABDALLA, 2006, p. 112)

Diante de todas essas questões, é preciso lembrar que a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) estabelece vínculo para atendimento das crianças de zero a seis anos, contemplando a educação. No artigo III, “Do Direito à Educação e do Dever de Educar, destaca fatores relevantes para a Educação Infantil”; além de afirmar e deixar evidente que é a primeira etapa da educação básica. Neste contexto, de muitas mudanças e ampliação da escola para um público maior, Barreto (2010) caracteriza a expansão da escolaridade e a perda de prestígio no trabalho.

Sabemos que muitos profissionais, dentro das instituições de educação infantil, não tinham formação adequada, de acordo com a LDB (BRASIL, 1996), como já foi referido neste texto. E se começa a exigir, para lecionar na educação básica, o nível superior. No caso dos profissionais de Educação Infantil, para além do magistério, o curso de Pedagogia.

Em relação à formação inicial, no caso, o curso de licenciatura de Pedagogia, que, geralmente, é realizado durante 4 anos, existem pesquisas que relatam a fragmentação desta licenciatura. Gatti (2013) traz inquietações sobre esse tema, abordando a questão: “Por que mudanças profundas não ocorrem nesses cursos uma vez que, há muito tempo e por muitos estudos, tem-se falado em crises das licenciaturas pelas suas fragilidades formativas?” (GATTI, 2013, p. 51).

Ao analisar este questionamento, sobre a relevância da formação inicial, Gatti (2013, p.58) afirma que existem divergências, e destaca dois pontos, identificando que essa formação apresenta “[...] currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa” (p. 58). Dentre vários fatores, destacamos alguns aspectos enfatizados pela autora:

O currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso e desarticulado. A proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional docente, nas licenciaturas em pedagogia fica em torno de 30%, ficando 70% para outros tipos de matéria ou atividade; ainda, poucos destes cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil. (GATTI, 2013, p. 58)

Pressupomos, neste contexto, analisado por Gatti (2013), que é necessário repensar a formação inicial, realizada na licenciatura, em especial, da Pedagogia; pois, para o docente, essa formação é crucial para o seu desenvolvimento em sala de aula. Gatti (2013) também acredita que é necessária uma mudança radical, e complementa:

Mudanças que, de fato, permitam que os seus licenciandos se inteirem mais profundamente de questões educacionais, dos aspectos de desenvolvimento cognitivo e social dos alunos que adentram a escola básica e suas motivações, questões relativas à escola e às redes de ensino, ao seu currículo, entre outros aspectos. Demanda-se maior integração em sua formação, do ponto de vista dos conhecimentos e valores, e maior integração com os conhecimentos constituídos nos ambientes do trabalho docente com crianças e adolescentes jovens em estruturas institucionais específicas. (GATTI, 2013, p. 64)

Em relação a este ponto vista, a autora fomenta que é necessário que se tenham mudanças, que contribuam para a formação dos estudantes dos diferentes cursos de licenciatura, em especial, do curso de Pedagogia, que é o caso da pesquisa, que desenvolvemos, por conta da formação de professores para a Educação Infantil. E, neste sentido, é preciso que estes cursos específicos assumam a intenção de informar e aproximar os estudantes (futuros professores) de conteúdos relacionados à educação e à infância. Conteúdos que dizem respeito ao desenvolvimento das crianças, suas fases de alfabetização e ao que se espera dos profissionais em salas de aulas, fazendo sempre a relação da teoria com a prática.

Nesta perspectiva, é preciso retomarmos a publicação dos RCNEI, em especial, o volume I (BRASIL, 1998a), o qual se refere à Introdução da coletânea, que relata sobre “O professor de educação infantil” e o perfil deste profissional, e inicia o discurso indicando que:

Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista etc. (BRASIL, 1998a)

Essas reflexões trazidas no documento, também, já pontudas neste trabalho, são importantes, porque revelam a falta de formação ideal para as práticas em sala de aula, com crianças de zero a seis anos. É relevante destacar, ainda, o que Gomes (2013, p.42) discute sobre a construção da identidade deste docente: “As imagens que professores (as) de educação infantil carregam também merecem destaque aqui. Babá ou professora? Imagens internas e externas intercruzam-se nessa construção identitária”.

Com as reflexões dos documentos referentes aos RCNEI (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c), destinados à formação de profissionais de Educação Infantil, e em relação aos aspectos

referenciados por Gomes (2013), dentre outros autores, compreendemos que os profissionais de Educação Infantil e suas funções dentro das instituições escolares vêm passando por reformulações. Neste caso, percebemos que, aos poucos, houve a necessidade de uma formação mais abrangente para esses profissionais, para que eles saíssem do senso comum, a fim de realizar propostas com fundamentos teóricos, desde a formação inicial, com a licenciatura em Pedagogia, conforme solicita a LDB (BRASIL, 1996), em vigência. Gomes (2013, p. 42) aponta, ainda, que:

A formação de professores ocorre em contexto específico e em condições determinadas. Pensar a educação de crianças pequenas envolve não só considerar a travessia dos profissionais de creches para a área da educação e o processo de profissionalização docente levado ao efeito pelas instituições formadoras sem descaracterizar as histórias, as experiências até então existentes de educação e cuidado, mas também buscar a superação dos assistencialismos e objetivar a garantia dos direitos da infância, assim como dos educadores.

Ao pensar sobre os avanços e retrocessos dentro da formação docente e ter dispositivos legais que auxiliam na formação inicial e continuada, consideramos que essas questões são pontos positivos, pois possibilitam que esses profissionais compreendam a sua relevância dentro da instituição de ensino e em sala de aula. Relevância, que vai além do cuidar. Pois, o educar deve ser essencial em cada proposta oferecida na rotina escolar. Os RCNEI (1998a, 1998b, 1998c), em especial, aqueles referentes ao volume I (BRASIL, 1998a), retratam sobre o perfil dos profissionais de educação infantil, e apontam:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (BRASIL, 1998a, p. 41)

A citação anterior traz pontos relevantes sobre a formação dos profissionais de Educação Infantil sobre a competência de *ser* um professor polivalente; pois, em suas aulas, precisam abordar diferentes temas, contemplando as áreas do conhecimento. Neste contexto, os profissionais de Educação Infantil precisam compreender que, para melhor desenvolvimento

das propostas curriculares, é necessário que estejam envolvidos nesta construção, para que as aulas, dentro das instituições de ensino, tenham qualidade, “por meio de ações, que devem ser planejadas e compartilhadas com seus pares e outros profissionais da instituição” (BRASIL, 1998a, p. 41).

Na construção da identidade dos professores, que saem da formação inicial com conhecimentos advindos dos estudos realizados durante os três/quatro anos da licenciatura de Pedagogia, é preciso destacar que nem sempre estão prontos, como já foi mencionado, a fim de darem conta de enfrentar os desafios de lecionar na Educação Infantil ao Fundamental (anos iniciais). Por isso, consideramos fundamental que esses profissionais possam ter acesso à formação continuada, a fim de que sejam auxiliados em suas práticas.

Quando retratamos sobre a formação continuada, vale destacar que, de acordo com Kuhlmann (2015c), ela foi disseminada no país, na década de 90, no século XX, e esta expressão veio para substituir “reciclagem de professores”. O autor (2015c) afirma que esta expressão, ainda, é utilizada, mas que é uma conotação vista, por muitos, como negativa; pois, a palavra *reciclagem* está relacionada ao tratamento de resíduo, de algo que foi jogado fora, por não servir mais, e será transformado em algo novo. O que “[...] ensejou o entendimento de que essa proposta significaria uma desqualificação dos docentes, como se fossem objetos usados necessitados e reciclagem para não serem descartados” (KUHLMANN, 2015c, p. 23).

Por outro lado, Gobbi (2015) revela que a pesquisa sobre a criança e sobre o sujeito ativo e construtor do seu conhecimento e de cultura é recente. Gobbi (2015) afirma que a formação dos profissionais de Educação Infantil se dá, em especial, pela prática, que é constituída no dia a dia. E, enfatiza, ainda, que não existem receitas prontas, informando o passo a passo para a obtenção de resultados satisfatórios, e exclama: “Que bom!! Que bom não seguirmos prescrições” (GOBBI, 2015, p. 96).

Aos profissionais de Educação Infantil, segundo Gobbi (2015, p. 96), exige-se “[...] rigorosidade na formação acadêmica e continuada para compreender a educação infantil e tudo que nela implica”.

Ao retratar a formação de professor, vale ressaltar que, depois da promulgação da LDB (BRASIL, 1996), como já foi destacado neste estudo, foi publicado, também, o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) e as metas estipuladas por esta política educacional; ou seja, as Metas 15, 16, 17 e 18. Tais Metas destacam a valorização do profissional de educação. E, neste sentido, a Meta 15 define, como um dos objetivos relevantes: assegurar que os docentes da educação básica tenham formação de nível superior específica, por meio das licenciaturas, referentes a áreas em que eles atuam.

Para os profissionais de Educação Infantil, o PNE (BRASIL, 2014) informa que o curso de Pedagogia representa a formação adequada, conforme o trecho a seguir:

Quanto aos professores em atuação na educação infantil (EI) e nos anos iniciais do ensino fundamental (EF), considerou-se, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1, de 15 de maio de 2006, que o curso de Pedagogia é a formação adequada para o exercício das funções de magistério nessas etapas da educação básica. (BRASIL, 2014, p. 265)

Nesta Meta 15, é realizada uma análise, que apresenta a formação adequada, concluindo que é necessário: “[...] ampliar esforços às políticas para formação superior de professores nas áreas de conhecimento compatíveis com as disciplinas que lecionam, incluindo os professores que já estão em atividade” (BRASIL, 2014, p. 273).

Neste contexto, analisamos que a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) já se referia à necessidade da formação inicial para os professores de educação básica. Com isso, houve avanços significativos desses profissionais dentro das universidades. Entretanto, como informa a Meta 15, do PNE de 2014 (BRASIL, 2014), é necessário um esforço maior em relação às políticas de formação.

Na intenção de formar os professores, que atuam nas creches, pré-escolas e em toda educação básica, sem formação específica, foram criadas novas políticas docentes: uma delas foi o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), conforme explicita Abdalla (2017a, p. 173):

Nesse cenário, em que uma geração de reformas referentes ao campo da formação docente foi colocada em ação, este texto trata, especialmente, dessa formação no âmbito do processo de implementação da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755/09 (BRASIL, 2009a). Essa Política deu origem ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), fundamentado na Portaria nº 9/2009 (BRASIL, 2009b). Trata-se de um conjunto de ações do Ministério da Educação, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em colaboração com as secretarias de Educação de estados, municípios e instituições de ensino superior, para ministrar cursos superiores a professores de escolas públicas que não possuam a formação adequada indicada na LDB nº 9.394/ 96 (BRASIL, 1996). (ABDALLA, 2017a, p. 173)

Dentre os desafios e as possibilidades da implementação do PARFOR, Abdalla (2017a) destaca que esta política possibilita aos estudantes/professores: “aprofundar” o conhecimento em relação à profissão que exerce; contribuir para a “renovação” das práticas em sala de aula;

e “ressignificar” a maneira em que é exercida o processo de ensino e aprendizagem no âmbito das instituições escolares.

Ao analisar as propostas, Abdalla (2016) observa dois pontos relevantes quanto à política referente ao PAFOR (BRASIL 2009). O *primeiro* diz respeito aos efeitos das políticas para a formação, o quanto foi relevante para essas profissionais terem a formação inicial, repensar sobre a prática, conhecer a teoria e fazer relação entre a teoria e a prática; e o *segundo*, em contraponto, indica os limites e as possibilidades para esses profissionais dentro das instituições de ensino, tendo que conciliar o trabalho nas escolas e seus estudos na universidade.

A Meta 16 do PNE (BRASIL, 2014) objetiva, em primeira instância, formar os profissionais da educação básica até o último ano de vigência desta política, e 50% em Pós-graduação. O segundo objetivo é a obtenção da formação continuada para estes profissionais, relacionada à área de atuação. A Meta 17 tem como objetivo a valorização dos profissionais da educação do magistério, na intenção de equiparar o rendimento destes professores, em relação aos demais da educação básica. O tempo previsto, para que isso ocorra, de acordo com o PNE (BRASIL, 2014), vai até o sexto ano de vigência; pois, “a valorização dos profissionais do magistério representa um dos desafios centrais para a melhoria da educação brasileira” (BRASIL, 2014, p. 287). Além disso, um dos pontos destacados por este documento, é:

Cabe ressaltar que o amplo debate sobre a valorização dos profissionais do magistério tem como precedente os baixos salários praticados na remuneração de professores da educação básica pública em grande parte dos estados e municípios da Federação, em comparação com demais profissionais de escolaridade similar. (BRASIL, 2014, p. 130)

A desvalorização da profissão docente acontece de diferentes formas dentro da sociedade atual, mas a remuneração baixa, principalmente, dos profissionais do magistério, é um dos fatores que tem diminuído a procura dos jovens para fazer o curso de Pedagogia, pois são mal remunerados e ganham menos que os outros profissionais da educação básica. E, por fim, a Meta 18, última direcionada à valorização docente, retrata a possibilidade de assegurar, no prazo de dois anos, o Plano de Carreira para os professores da educação básica e do ensino superior. Entretanto, a PNE informa que a valorização desses profissionais é um princípio estabelecido, desde a Constituição do Brasil, promulgada em 1988 (BRASIL, 1988, p.130), conforme indicado a seguir:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

V – Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. (BRASIL, 1988).

Neste cenário, que temos sobre a formação de professores, é relevante compreender que existem avanços e retrocessos, e que os profissionais de educação infantil, por meio das leis e políticas educacionais, uma parte, pelo menos, conseguiu entrar nas universidades, para realizar a formação inicial e/ou a continuada. Entretanto, são necessárias grandes mudanças. E, neste sentido, Nóvoa (2017, p. 1111) afirma que:

O primeiro passo para a mudança é reconhecer a existência de um problema. Para quem defende que as estruturas atuais de formação de professores são adequadas o que o único “problema” é a falta de apoio, de condições ou de recursos, a mudança não se faz necessária.

Nesta linha de pensamento de Nóvoa (2017), compreendemos que os RCNEI (BRASIL, 1998c), volume 3, no eixo de conhecimento “Linguagem oral e escrita”, relata situações essenciais para serem realizadas pelos professores em sala de aula, dando, assim, o primeiro passo para a mudança na formação dos profissionais de educação para Educação Infantil. E dessa forma, estes RCNEI (BRASIL, 1998c) iniciam com os esclarecimentos sobre o *ato de leitura como ato cultural e social*, conforme segue:

O *ato de leitura* é um *ato cultural e social*. Quando o professor faz uma seleção prévia da história que irá contar para as crianças, independentemente da idade delas, dando atenção para a inteligibilidade e riqueza do texto, para a nitidez e beleza das ilustrações, ele permite às crianças construírem um sentimento de curiosidade pelo livro (ou revista, gibi etc.) e pela escrita. A importância dos livros e demais portadores de textos é incorporada pelas crianças, também, quando o professor organiza o ambiente de tal forma que haja um local especial para livros, gibis, revistas etc. que seja aconchegante e no qual as crianças possam manipulá-los e “lê-los” seja em momentos organizados ou espontaneamente. Deixar as crianças levarem um livro para casa, para ser lido junto com seus familiares, é um fato que deve ser considerado. As crianças, desde muito pequenas, podem construir uma relação prazerosa com a leitura. Compartilhar essas descobertas com seus familiares é um fator positivo nas aprendizagens das crianças, dando um sentido mais amplo para a leitura. (BRASIL, 1998c, p. 135, grifos nossos)

Com essas informações, podemos destacar que as rodas de leituras, no interior das instituições de Educação Infantil, são essenciais. Entretanto, os profissionais docentes devem ter critérios cuidadosos no momento de planejar estas rodas. A BNCC (BRASIL, 2018), também, destaca que:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2018, p. 42)

Mesmo existindo uma formação inicial fragmentada, que, geralmente, não contempla a diversidade de conteúdo, que os docentes trabalham em salas de aula, enfatizamos que existem documentos, para a formação continuada dos profissionais de Educação Infantil, que visam à literatura infantil como possibilidade de ações pedagógicas em salas de aula, que deixam, de lado, métodos fragmentados e permitem que os alunos sejam sujeitos e construtores do conhecimento. Sobre a leitura literária, a BNCC (BRASIL, 2018), destinada aos profissionais de Educação Infantil, destaca:

(EI01EF03)

Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).

(EI02EF03)

Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).

(EI03EF03)

Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

Ao pensar sobre a poesia em sala de aula, em consonância com a formação dos profissionais de Educação infantil, Galvão (2006) registra que:

Muitos professores, embora conscientes do valor da leitura, continuam rejeitando a leitura de poesia na sala de aula, sob a alegação de que as crianças não gostam desse gênero literário. Esse conceito equivocado, decorrente, talvez, da ligação que a poesia manteve com a pedagogia ou, ainda, do desconhecimento das especificidades do texto poético, de seu caráter polissêmico e de como deve ser introduzido e explorado no ambiente escolar, acabou contribuindo para a rejeição da poesia na escola, que tem priorizado outros tipos de textos para a leitura. Na sociedade, observa-se semelhante

rejeição, o que pressupõe que o fato se deve ao tratamento dado ao texto poético no ambiente escolar, já que as formas de letramento escolar acabam por se constituir em modelo para o letramento social. (GALVÃO, 2006, p. 1-2)

Neste ponto, podemos pensar sobre o porquê existe esta resistência dos professores a respeito de usar, em suas salas de aula, a poesia e a literatura de cordel. Será que, na formação inicial, informa-se sobre a relevância da diversidade de gêneros literários? E, na formação continuada, abordam-se temas relacionados à poesia e à Literatura de Cordel como possibilidades de aprendizagem em sala de aula? São questões essenciais para se pensar a formação inicial e continuada de professores com ênfase em práticas de ensino mais significativas para as crianças da Educação Infantil, em especial.

Vale destacar que a resistência está relacionada ao preconceito que muitos profissionais de educação ainda têm com a Literatura de Cordel, por ser popular; pois, [...] rima do cordel é feita para o ouvido e a memória, não para os olhos” (KUNZ, 2007, p. 2007). Neste contexto, podemos compreender que o Cordel tem como traço forte a oralidade, pois muito tempo, os produtores e cordelistas eram analfabetos, e, utilizavam a linguagem oral e os recursos mnemônicos para a memorização da Literatura de Cordel. E, mesmo com a chegada dos folhetos e materiais impressos, a marca da oralidade permaneceu. Sobre preconceito linguístico, Marcos Bagno (2015, p. 147) aponta:

Não existe nenhuma língua no mundo que seja “uma”, uniforme e homogênea. O monolínguíssimo é uma ficção. Toda e qualquer língua humana viva é intrinsecamente e inevitavelmente, heterogênea, ou seja, apresenta variações em todos os seus níveis estruturais e em todos os seus níveis de uso social.

Com a fala de Bagno (2015), destacamos que o preconceito em relação às falas dialetais deve ser trabalhado na Escola, na intenção de conscientizar os alunos da diversidade que existe na fala do povo brasileiro, que pode variar de acordo com a região. É importante compreender que a língua não tem um padrão ou forma única falar.

Consideramos importante também assinalar, assim como Abdalla (2012), a respeito dos efeitos da formação de professores, tanto inicial quanto continuada, nas percepções e ações da atuação docente. E, nesta direção, é necessário refletir sobre as influências político-normativas na atuação e na experiência dos professores, assim como nas abordagens teórico-metodológicas que foram ou estão sendo desenvolvidas na formação docente, seja inicial e/ou continuada.

Diante disso, será preciso pensar nos saberes da docência (TARDIF, 2002; GOMES, 2013; ABDALLA, 2006, 2015), que estruturam a formação de professores, em especial, da

Educação Infantil, e, especialmente, quando se referem a leitura literária em sala de aula (ABDALLA, 1998). No próximo item, seguem algumas proposições em relação a isso.

1.3 Formação de Professores: possibilidades da leitura literária em sala de aula

A Educação Infantil, atualmente considerada primeira etapa da educação básica, organiza o tempo didático, de acordo com os RCNEI (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c), por meio de projetos didáticos, sequências didáticas e atividades permanentes. Essa organização possibilita que as práticas em salas de aula deixem de ser fragmentadas e estejam sempre contextualizadas com as práticas sociais das crianças.

Dentro desse universo, percebemos que o currículo voltado para a Educação Infantil, antes da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) e das políticas educacionais indicadas, envolvia as crianças, geralmente, submetendo-as às propostas de memorização e decodificação. Entretanto, os RCNEI (1998a) fazem uma reflexão a este respeito:

A ideia de prontidão para a alfabetização está presente em várias práticas. Por um lado, há uma crença de que o desenvolvimento de determinadas habilidades motoras e intelectuais, necessárias para aprender a ler e escrever, é resultado da maturação biológica, havendo nesse caso pouca influência externa. Por meio de testes considera-se possível detectar o momento para ter início a alfabetização. Por outro lado, há os que advogam a existência de pré-requisitos relativos à memória auditiva, ao ritmo, à discriminação visual etc., que devem ser desenvolvidos para possibilitar a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças. Assim, os exercícios mimeografados de coordenação perceptivo-motora, como passar o lápis sobre linhas pontilhadas, ligar elementos gráficos (levar o passarinho ao ninho, fazer os pingos da chuva etc.), tornam-se atividades características das instituições de educação infantil. (BRASIL, 1998a, p. 120)

Dentre as diversas concepções de ensino, voltadas para as crianças pequenas, a leitura e escrita são apresentadas aos estudantes como um trabalho de segmentação entre vogais e consoantes. O objetivo é que as crianças façam relação entre a escrita e o som por meio da associação, repetindo e memorizando as sílabas escritas. Neste sentido, os RCNEI (1998a, p. 120) acrescentam:

A prática em geral realiza-se de forma supostamente progressiva: primeiro as vogais, depois as consoantes; em seguida as sílabas, até chegar às palavras. Outra face desse trabalho de segmentação e sequenciação é a ideia de partir de um todo, de uma frase, por exemplo, decompô-la em partes até chegar às sílabas. Acrescenta-se a essa concepção a crença de que a escrita das letras pode estar associada, também, à vivência corporal e motora que possibilita a

interiorização dos movimentos necessários para reproduzi-las. (BRASIL, 1998a, p. 120)

Neste sentido, é relevante destacar que a linguagem é um fator essencial para as crianças pequenas; pois, por meio dela, a criança vai se constituindo como sujeito, para que ocorra a interação com os indivíduos a sua volta. A linguagem, também, possibilita tanto a construção do conhecimento quanto o desenvolvimento dos seus pensamentos. Pois, retomando o que já foi mencionado, é:

[...] através da linguagem, entendida substancialmente como uma forma de interação, que abrimos um espaço para as questões da educação, considerando-a como prática social, cujos principais atores (professor e aluno) refletem a cultura e os contextos sociais a que pertencem, mas, ao mesmo tempo, ao se constituírem como sujeitos, permitem que se construa uma cultura própria. (ABDALLA, 1998, p. 15)

Tendo em vista essas questões relacionadas à linguagem e à educação como prática social, consideramos que é, no campo da alfabetização, que ocorrem diversas mudanças em relação à linguagem. E é relevante destacar que, nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), publicado no livro “Psicogênese da língua escrita”, houve reflexões sobre o processo de aquisição da escrita das crianças. As autoras, por meio de sua pesquisa, comprovam que as crianças passam por hipóteses, até escrever convencionalmente. Ferreiro (2013, p. 91) anuncia: “sabemos que as crianças aprendem mais construindo do que repetindo o que os outros dizem”.

Ao analisar as falas de Ferreiro e Teberosky (1999), podemos constatar que as metodologias de ensino que visam à repetição, memorização e decodificação, nas propostas em sala de aula, não são as melhores situações didáticas para aprendizagens significativas das crianças pequenas. Entretanto, os profissionais da educação podem possibilitar propostas pedagógicas que as crianças construam o seu conhecimento, para que sejam protagonistas.

É relevante destacar que a realidade de muitas crianças brasileiras, por conta do meio social, não favorece ou estimula a leitura. Neste sentido, os profissionais de Educação Infantil podem ofertar a possibilidade de as crianças ouvirem histórias. Fanny Abramovich (2009, p. 14), orienta que: “[...] é importante, para a formação da criança, ouvir muitas, muitas histórias...escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho infinito de descobertas e de compreensão do mundo”.

Neste contexto, as rodas de leitura, como propostas que favorecem as crianças ao contato como futuros leitores e escritores, são essenciais e devem ser pensadas em situações didáticas, que acontecem diariamente na rotina escolar das crianças. Compreendemos, neste

contexto, que os (as) professores (as) de Educação Infantil são mediadores (as) do conhecimento, e podem pensar atividades em que as crianças escutem muitas histórias, relatem o que compreenderam, quais personagens que aparecem na narrativa ou a parte que mais gostaram da história. São procedimentos, que permitem, à criança, dialogar, questionar e construir hipóteses, tal como indicam os RCNEI (BRASIL, 1998a, p. 121):

Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhe aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo, pedir informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa.

A leitura literária é relevante para as crianças. Mas antes disto, é preciso que o professor compreenda essa dimensão na formação inicial e/ou na formação continuada, ou inserir estudos e pesquisas, que mostrem possibilidades e desafios de se desenvolver a leitura literária para as crianças, que ainda não leem convencionalmente. Como este estudo constatou, as licenciaturas, geralmente, são fragmentadas, sendo apenas 30% dos cursos voltados para a formação docente, deixando de contemplar temas relevantes para serem desenvolvidas em salas de aula, como a leitura literária. Entretanto, existem políticas educacionais, que podem contribuir para a formação continuada dos profissionais de educação; pois, destacam a relevância da literatura infantil, desde as crianças bem pequenas. Neste sentido, vale destacar que os RCNEI (BRASIL, 1998a) informam que:

Quando o professor realiza com frequência leituras de um mesmo gênero está propiciando às crianças oportunidades para que conheçam as características próprias de cada gênero, isto é, identificar se o texto lido é, por exemplo, uma história, um anúncio etc. São inúmeras as estratégias das quais o professor pode lançar mão para enriquecer as atividades de leituras, como comentar previamente o assunto do qual trata o texto; fazer com que as crianças levantem hipóteses sobre o tema a partir do título; oferecer informações que situem a leitura; criar um certo suspense, quando for o caso; lembrar de outros textos conhecidos a partir do texto lido; favorecer a conversa entre as crianças para que possam compartilhar o efeito que a leitura produziu, trocar opiniões e comentários etc. (BRASIL, 1998c, p. 141- 142)

Consideramos, assim, que a formação continuada é essencial para os profissionais de educação. Embora saibamos que algumas universidades e cursos de licenciaturas não abrangem certos conteúdos necessários para a ação docente.

Saber selecionar livros adequados para a faixa etária e para o grupo de crianças torna-se relevante. Para crianças bem pequenas, os textos sugeridos para essa faixa etária são os mais

curtos, com imagens que chamam atenção (pop up), livros- imagens, entre outros. Como declara Coelho (2000, p. 32): “Para que o convívio do leitor com a literatura resulte afetivo, nessa aventura espiritual que é a leitura, muitos são os fatores em jogo. Entre os mais importantes está a necessária adequação dos textos às diversas etapas do desenvolvimento infantil”.

Existem alguns cuidados que devem ser destacados neste trabalho. Nesta perspectiva, por exemplo, os professores de Educação Infantil, ao lerem o livro escolhido, segundo Perrone-Moisés (2000, p.136), devem fazê-lo na íntegra, sem mudar palavras ou, até mesmo, modificá-lo, na intenção de deixar o texto mais acessível para seus alunos. Podemos compreender que as rodas de leitura são possibilidades de as crianças ampliarem o seu repertório de palavras. Neste sentido, Perrone-Moisés (2000) evidencia:

A literatura, tal como a entendemos desde o início da modernidade, não é ensinável. Mas a leitura literária apenas pode ser ensinada como necessidade de uma aprendizagem, e é por isso que os professores de literatura ainda existem. [...] se os professores negligenciarem a tarefa de mostrar aos alunos os caminhos da literatura, esses serão desertados, e a cultura como um todo ficará ainda mais empobrecida. (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 351)

O primeiro contato das crianças pequenas com a leitura literária é por meio da escuta, quando os (as) professores (as), seus pais e familiares contam as narrativas em voz alta, como fábulas, poesias, cordéis, histórias inventadas em sala de aula; ou antes de dormir e, até mesmo, em dias chuvosos, como destaca Abramovich (2009, p. 14):

Ler histórias para as crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com ideia do conto ou com o jeito de escrever de um autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento.

Neste sentido, afirmamos que as ações de leitura podem ser valorizadas dentro das instituições escolares de Educação Infantil. Pois, como já constatamos, é, por meio da escuta, que as crianças começam a compreender o que as narrativas querem dizer.

Dessa maneira, podemos compreender que: “A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura” (BRASIL, 1998a, p. 141).

Este Capítulo fez um retrato sobre alguns dispositivos legais e documentos, que norteiam a Educação Infantil, desde o currículo, e, também, sobre os profissionais de educação e a respeito da diversidade cultural, dando a importância à Literatura de Cordel. Percebemos

que alguns documentos não mencionam a Literatura de Cordel, mas identificam possibilidades de serem desenvolvidas atividades que reflitam sobre as manifestações culturais e expressões artísticas em sala de aula. E o Cordel se enquadra no âmbito dessas características.

Apresentamos, assim, alguns aspectos sobre a formação inicial e a fragmentação das licenciaturas, a relevância da formação continuada e dos cursos abordarem temas sobre a leitura literária nas escolas, para que os processos de alfabetização deixem de serem propostas fragmentadas, mas práticas sociais. No próximo Capítulo, abordaremos a respeito das ideias de Paulo Freire (1980, 1989, 1992, 1997a, 1997b, 2011, 2013, 2014) no campo da Educação.

CAPÍTULO II

CONCEITOS DE PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: MANIFESTAÇÕES CULTURAIS EM SALA DE AULA

Pedagogia do oprimido
Foi a gota do oceano
Era a prova que o método
Não era mesmo engano
Esse livro arregalou
O olho vil e opressor
Do tal regime tirano.

A alfabetização como
Prática de liberdade
Para que o homem e mulher
Alcancem dignidade
E colham da educação
A eterna produção
Do grão da prosperidade.

(SENNA, 2005, p. 3)

A relevância das pesquisas de Paulo Freire (1980, 1989, 1992, 1997a, 1997b, 2011, 2013, 2014) na educação é notória. Consideramos que as ideias apresentadas por ele trazem boas reflexões para uma educação conscientizadora. Entretanto, vale destacar, que, nos dias atuais, existem manifestações e discursos de governantes, que querem desmerecer o seu trabalho, e retirar o título de Patrono da Educação⁶.

Neste cenário atual, entre retrocessos no campo educacional, este Capítulo tem como objetivos: compreender a relevância dos estudos de Freire na Educação, especialmente, ao questionar a concepção de ensino tradicional nas escolas; e defender a educação problematizadora, como prática da liberdade, como foi descrita na epígrafe anterior; e refletir

⁶ De autoria da estudante Stefanny Papaiano, apoiadora da Escola Sem Partido, foi apresentada uma proposta legislativa no *site* do Senado, com o objetivo de revogar a Lei 12.612, de 13 de abril de 2012, sancionada pela Presidente Dilma Rousseff, que, na época, deu o título de **Patrono da Educação Brasileira** ao Paulo Freire. É preciso destacar que “a obra do educador é respeitada internacionalmente, sendo considerada patrimônio da humanidade, em nível nacional e latino-americano, pelo Programa Memória do Mundo da Unesco” (Instituto Paulo Freire, site: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2017/09/instituto-paulo-freire-repudia-proposta-que-revoga-titulo-de-patrono-da-educacao/>).

sobre as concepções e princípios freireanos, tecendo aproximações com a cultura popular e com o Cordel.

Neste Capítulo, destacamos algumas de suas obras e o estreitamento de suas ideias com a cultura popular e a Literatura de Cordel. Com esta perspectiva, primeiro, tratamos de alguns aspectos da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2014), que têm a ver com a educação como prática de liberdade; depois, colocamos o foco nos saberes essenciais para essa educação (FREIRE, 2013); e, a seguir, aproximamos essas ideias freireanas com a cultura popular, discutindo a Literatura de Cordel.

2.1 A Pedagogia do Oprimido: educação como prática da liberdade

O livro mais conhecido do escritor Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* (2014), discorre sobre a sociedade e a divisão por classes, compreendendo que a minoria, a classe dominante, tem muitos privilégios, sendo a educação um desses. Neste contexto, o autor informa sobre o surgimento das “pedagogias”, que se encontram nas instituições de ensino, destacando que a primeira - *pedagogia dominante* - relaciona a educação para dominação; e, a segunda - *pedagogia do oprimido* - é aquela que não pode ser elaborada pelos opressores; pois, é “[...] um dos instrumentos para descoberta crítica” (FREIRE, 2014, p.43). Ou seja, trata-se de uma educação como *prática da liberdade*.

Depreendemos que FREIRE (2014) foi publicado em diferentes países e idiomas, destacando este contexto de opressão, e Gadotti (2012) informa que a *Pedagogia do Oprimido*, livro traduzido em mais de 25 idiomas, é:

[...] sua principal obra e a principal obra da teoria transformadora da educação, uma referência permanente da educação popular no mundo. Neste livro ele sistematiza e desenvolve temas antes esboçado e, ao mesmo tempo, temas que irá aprofundar depois. (GADOTTI, 2012, p.459)

A obra de Freire (2014) é resultado de observações feitas pelo autor antes do exílio, ainda no Brasil, e durante os cinco primeiros anos exilado no Chile, e está relacionada às áreas educacionais, em que ele teve “oportunidade de trabalhar e desenvolver suas ideias” (FREIRE, 2014, p. 31).

Depreende-se que, em uma sociedade dualista, não é fácil ou, até mesmo, aceitável inserir uma educação voltada à classe popular, que visa ao educando como sujeito de sua própria

história e não de uma educação, em que seja tratado como mero recipiente que necessita ser preenchido por conteúdos ditados pelo detentor do saber (educador). Pois, a ideia é que a classe dominada aceite as ordenanças que vêm da classe dominante; muitas vezes, desvalorizando-se, acreditando que toda a situação vivida é por causa do “destino”. Um fator, como diria Freire (2014), que preocupa é quando a classe oprimida deseja ser opressora, pois sonha em ter um cargo elevado para também oprimir.

Nessa linha de pensamento, Saul e Voltas (2017) destacam, ao se referirem sobre o livro “Pedagogia do Oprimido”, que Freire tinha como finalidade explicar: “os processos de adesão à ideologia dominante que tornam o oprimido um ser ambíguo que ‘hospeda’ dentro de si a consciência opressora, como uma espécie de sombra introjetada, a qual não consegue perceber” (grifo dos autores) (p. 140). E, continuam os autores: “Enquanto os oprimidos não conseguem localizar o opressor concretamente como ‘o outro’, o que exigiria o desenvolvimento de uma *consciência para si*, eles tendem a naturalizar a opressão e a assumir atitudes fatalistas diante das situações desumanizadoras que enfrentam no cotidiano” (grifos dos autores) (p. 140).

Quando analisamos a classe dominante, percebemos que os sujeitos, que dela fazem parte, têm visões diferentes sobre a classe dominada. Não se enxergam como opressores, mas se sentem superiores por terem um poder aquisitivo maior. Nunca questionam a pobreza dos oprimidos e, ainda, consideram que ajudam a classe popular (ARANHA, 2006). Contudo, sobre os opressores, Freire (2014, p. 41-42) nos ensina que:

Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm a necessidade, para que sua generosidade continue tendo a oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça.

Em concordância com as reflexões de Freire (2014), depreendemos que, para que as injustiças sociais não sejam a “fonte geradora”, é necessário que os oprimidos se libertem, a fim de que compreendam que, por meio da luta e da resistência, possam enxergar a desigualdade social que existe na sociedade.

Em relação aos contextos discutidos e analisados, Freire (2014, p. 32) afirma que: “o medo da liberdade, de que necessariamente não tem consciência o seu portador, o faz ver o que não existe. No fundo o que teme a liberdade se refugia na segurança vital, como diria Hegel, preferindo-a à liberdade arriscada”.

Para a apropriação da liberdade, os oprimidos podem realizar movimentos para conquistar a própria liberdade, por meio da *conscientização*. Não apenas na intenção de criticar

a classe dominante e suas ações, mas que estejam dispostos a mudar a realidade de seu dia a dia, por meio da *práxis*. Pois, para Freire (2014), por meio da ação/reflexão/ação, o oprimido conseguirá chegar à sua liberdade. Neste contexto, refletindo sobre as ideias de Freire, na Pedagogia do Oprimido, Zuin (1995) expõe:

Tal propósito reflete a preocupação central de possibilitar condições facilitadoras que permitam fazer com que o oprimido tome cada vez mais ciência de quais são os seus papéis, visando à transformação das suas condições de vida. Os oprimidos possuem o direito e o dever de lutarem pela real e efetiva apropriação daquelas objetivações humanas, tais como a ciência e a tecnologia, que são patrimônio de toda a humanidade, e não privilégio de grupos e/ou classes hegemônicas. (ZUIN, 1995, p. 173)

Freire (2014) faz críticas à educação, que estava impregnada nos currículos escolares nas décadas passadas e que perpetua em muitas instituições escolares, atualmente. Ele a nomeia como “educação bancária”, na qual o professor é visto como fonte de conhecimento, detentor do saber e o estudante é o receptor ou o “banco vazio”, que precisa ser enchido de conteúdo. Esse método de ensino, geralmente, limita o aluno, e o diálogo, muitas vezes, não é colocado em prática dentro das salas de aula e torna-se desnecessário. Sobre esse tipo de educação, por meio da reflexão das palavras de Freire, Gadotti (2012) tece os seguintes comentários:

A educação bancária caracteriza-se pelo depósito assistencialista onde não há comunicação, mas apenas comunicados, onde só há sujeitos narradores que são os professores, e objetos ouvintes, que são os alunos; os primeiros são os que sabem e os segundos são considerados ignorantes. Se consideramos que só há aprendizagem quando o sujeito participa dela, a educação bancária não favorece a aprendizagem, ela não desenvolve a criatividade, a busca e a inovação. O educador bancário deposita conteúdos no educando, anulando seu potencial criativo. Ele incita à memorização e não ao pensar crítico. (GADOTTI, 2012, p. 460)

Conforme Gadotti (2012) anuncia, existem pontos relevantes a serem pensados dentro das instituições escolares, quando o professor desenvolve essa educação dentro da sala de aula. Primeiro, o docente tem uma postura autoritária, pois se enxerga como detentor do saber. Outra situação evidente é a relação professor/aluno, que se constitui na verticalidade; ou seja, o educador transfere o conhecimento para os educandos que, por serem passivos, recebem conteúdos como se fossem um recipiente vazio.

Freire (2014) faz uma relação de posicionamentos dos docentes que utilizam a educação bancária como prática de ensino. O autor faz críticas a essa abordagem metodológica, pois vê

a educação como um ato de transferir e depositar conhecimentos e valores nos educandos. E, neste sentido, destaca os seguintes problemas:

- A) O educador é o que educa; os educandos os que são educados;
- B) O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- C) O educador é o que pensa; os educandos os pensados;
- D) O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- E) O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- F) O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- G) O educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de quem atuam, na educação do educador;
- H) O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- I) O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opões antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daqueles;
- J) O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 2014, p. 82-83)

Observando essas ações destacadas pelo autor, depreendemos que o docente, que tem esta visão de ensino, enxerga o ser humano como adaptável e ajustável a diversas situações do cotidiano escolar. Para Freire (2014), quanto mais se desenvolve a prática bancária, como se o estudante fosse “banco”, em que são depositados conteúdos, estes educandos pouco desenvolverão a consciência crítica sobre o mundo em que vivem, muito menos, serão transformados por eles, deixando de ser sujeitos de suas próprias histórias.

Neste sentido, compreendemos que a educação bancária é uma educação opressora, que visa a formar alunos para serem alienados e reprodutores de funções para uma sociedade capitalista. Nesta concepção, o docente busca metodologias mecanicistas, na intenção de controlar o pensamento e as ações dos educandos, inibindo as suas produções de criação e atuação. Para Freire (2014, p.90), “a opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida”.

Em contraponto a este tipo de educação, que foi registrado anteriormente, Paulo Freire (2014) destaca a necessidade de se ter uma concepção de *ensino* que visa à *conscientização* dos educandos, uma educação como *prática da liberdade*. Neste cenário apresentado, Gadotti (2012) aborda que:

A Pedagogia do Oprimido possibilita desvelar a realidade opressora, tornando o homem consciente da situação de exploração em que vive, o primeiro passo para liberta-se da opressão. Trata-se de uma pedagogia que leva à luta pela transformação de opressão no qual o oprimido vive. A Pedagogia do Oprimido

é, ao mesmo tempo, uma pedagogia da esperança e uma pedagogia de luta. Não há esperança na pura esperança, sem luta. (GADOTTI, 2012, p. 459)

Diante desse contexto da Pedagogia do Oprimido, Freire (2014), ao expor sobre a formação de profissionais, segue, também, uma perspectiva progressista, em que: “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2013, p. 47).

A concepção problematizadora da educação como *prática da liberdade*, conforme destacamos, segue a perspectiva progressista, diferente da educação bancária. Os profissionais de educação, diante de uma concepção problematizadora de ensino, permitem aos educandos que eles exercitem a *práxis*, possibilitando a conscientização de seus alunos, deixando-os livres para pensar. Neste sentido, a relação entre o professor e os alunos é dialógica e horizontal; ou seja, “ambos, professor e alunos, buscam juntos em comunhão construir conhecimento valorizando o que já sabem” (GADOTTI, 2012, p. 459).

A respeito dessa concepção, surgem novas maneiras de se pensar a educação em sala de aula, saindo do modelo tradicional, buscando novas práticas por meio da mediação docente, em que os estudantes tenham liberdade para pensar e aprender. As práticas não podem ser, assim, associadas a depósitos de conteúdo, conhecimentos ou valores, “mas um ato cognoscente” (FREIRE, 2014) (p. 94). Neste sentido, buscam-se situações, em que a interação entre professor e aluno seja dialógica, pois:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem (grifos do autor). (FREIRE, 2014, p. 95-96)

Ao analisar essa concepção de ensino, fica fácil compreender, quando Freire (2013, p. 47) expõe: “Quando entro em uma sala devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições: um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento”.

Mediante ao que foi exposto, vale destacar alguns princípios em Freire, como pontuam Saul e Giovedi (2016, p. 2014-2017), que consideramos importante reproduzi-los, ainda que seja de forma resumida. Dentre eles, mencionamos, conforme os autores:

1º O *princípio político*: em que “[...] a educação é uma forma de intervenção na vida coletiva, no sentido de manutenção de uma determinada realidade ou de sua superação” (p. 214);

2º O *princípio axiológico*: quando “a educação é difusora e produtora de valores que regem a vida dos sujeitos”; uma vez que, para Freire, continuam os autores: “a educação deve servir para promover a humanização em contraposição à educação que visa à domesticação e coisificação dos sujeitos” (p. 2014);

3º O *princípio gnosiológico*: em que “a educação implica em uma relação dos sujeitos com o conhecimento” (p. 215). Segundo os autores, Paulo Freire “defende que o conhecimento humano se realiza por um processo de construção, desenvolvido por sujeitos concretos, em suas relações dialéticas com o mundo e com os outros” (p. 215); e

4º O *princípio epistemológico*: quando, conforme os autores, “a educação implica em uma seleção de conhecimentos”, que deve respeitar o conhecimento dos alunos, pois o mesmo “[...] precisa ser valorizado e trazido para o contexto pedagógico, como ponto de partida do diálogo entre educadores e educandos, com a intenção de que sejam selecionados conhecimentos sistematizados que permitam aos educados melhor compreender e superar suas situações-limites” (p. 216).

Além disso, é preciso, também, que se façam referências, conforme Gadotti (2018), a algumas características sobre essa concepção problematizadora de ensino: a relação professor e educadores é horizontal; ou seja, um aprende com o outro; as aulas são construídas por diálogo; os conhecimentos prévios dos educandos são valorizados pelos educadores; os educandos deixam de ser recipientes e, por meio da dialogia, passam a ser investigadores críticos e reflexivos. Como afirma Gadotti (2018, p.15):

[...] na *educação problematizadora*, educadores e educandos se educam no diálogo, mediados pelo mundo e ambos tornam-se sujeitos do processo de aprendizagem. Sem a superação da contradição entre educador-educando, não é possível a relação dialógica. Na educação problematizadora, o educador propõe, não impõe. Ele não expõe ao aluno credos, dogmas, mas, junto com ele, mediado pela realidade, busca respostas para os desafios da reflexão e da ação de hoje. (grifos nossos) (GADOTTI, 2018, p. 15)

A partir dessas considerações, concordamos com Saul e Voltas (2017, p. 144), quando afirmam que: “O paradigma da *Pedagogia do Oprimido* de Freire é uma proposta de educação problematizadora, que coloca o diálogo no centro dos processos de ensino-aprendizagem, assumindo-o como princípio epistemológico e, também, ético-político”. O que é reforçado, no

livro *Pedagogia da Esperança*, publicado em 1992, em que Paulo Freire (1997a) faz um reencontro de palavra com a *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2014), escrevendo sobre sua jornada intelectual e a democracia que tem que existir na educação. Retoma, a partir daí, a necessidade de ter uma *consciência crítica*, tendo sempre *esperanças* e *sonhos* para vencer cada obstáculo da vida. Nessa obra, conforme Aranha (2006, p. 337-338), Paulo Freire faz uma “crítica ao neoliberalismo”, destacando que é preciso que a sociedade se organize e se mobilize coletivamente na construção de um espaço contra-hegemônico e de práticas mais libertadoras.

A seguir, o próximo tópico, abordará aspectos relevantes à *Pedagogia da Autonomia*, e aos saberes do professor, de modo a promover uma educação mais libertadora em sala de aula.

2.2 Pedagogia da Autonomia: saberes essenciais para uma educação como prática da liberdade

Dentre as diversas obras escritas pelo saudoso Paulo Freire, *a Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2013), é um livro que traz informações essenciais para a formação do docente, que almeja ser crítico e reflexivo em suas aulas, dentro das instituições escolares. Neste sentido, este livro, conforme Lima (2011, p. 3):

[...] bem poderia ter sido intitulado *Pedagogia da Decisão*, versando sobre os saberes necessários à prática da educação como deliberação individual e coletiva, de educadores e também de educandos, em processo de construção da sua autonomia. Uma pedagogia da decisão exige, segundo Freire, a prática democrática da decisão, não apenas enquanto processo político de democratização dos poderes educativos e de exercício da autonomia democrática, mas também enquanto processo pedagógico [...].

O livro, referido anteriormente, está dividido em três partes. A *primeira* parte, Freire (2013) aborda sobre a *prática docente*, trazendo suas primeiras reflexões, a partir de nove subtítulos relacionados a essa temática. Na *segunda*, serão retratados, também, nove subtítulos, que colocam o foco na afirmação de que *ensinar não é transferir conhecimento*. E, por fim, na última parte, o autor esboça sobre o *ensino* como uma *especificidade da raça humana*.

Dentre os trinta e seis saberes registrados por Freire (2013), em sua obra, destacaremos alguns pontos, que consideramos relevantes para a formação do docente, em especial, para os profissionais de Educação Infantil: sujeitos da pesquisa.

Edna Castro de Oliveira, no Prefácio deste mesmo livro (OLIVEIRA, *apud* FREIRE, 2013, p.12), afirma que “a pedagogia da autonomia nos apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana”.

Freire (2013) constata, neste livro, o que segue: “Devo enfatizar também que este é um livro esperançoso, um livro otimista, mas não ingenuamente construído de otimismo falso e de esperança vã” (p. 21). Tem a esperança de retomar saberes, que considera essenciais para uma educação, “indispensáveis à prática docente de educadoras e educadores críticos progressistas” (p. 23).

Dentre muitos temas, abordados por Freire (2013), e relevantes para a formação de professores, destacaremos o seguinte: *ensinar exige respeito aos saberes dos educandos*. Diante dessa temática, será importante, antes de proporcionar situações didáticas de aprendizagens na sala de aula, respeitar os saberes dos alunos. E, neste sentido, conhecer seus contextos, a fim de proporcionar atividades significativas, para que os educandos se enxerguem sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. Como afirma Freire (1997b, p.70):

Não podemos deixar de levar em consideração as condições materiais desfavoráveis que muitos alunos de escolas da periferia da cidade experimentam. A precariedade de suas habitações, a deficiência de sua alimentação, a falta em seu cotidiano de atividades de leitura da palavra, de estudo escolar, a convivência com a violência, com a morte de que se tornam quase sempre íntimos. Tudo isso é, de modo geral, pouco levado em consideração não apenas pela escola básica, de primeiro grau, em que essas crianças estudam, mas também nas escolas de formação para o magistério. Tudo isso, porém, tem enorme papel na vida dos Carlos, das Marias, das Carmens. Tudo isso marca, inegavelmente, a maneira cultural de estar sendo dessas crianças. (FREIRE, 1997b, p. 70)

Um dos pontos destacados pelo autor, na citação anterior, é sobre o olhar do educador, quando está inserido em contextos, muitas vezes, não favoráveis para os educadores, e muito menos para os educandos. Esta realidade está explícita no cenário brasileiro, em favelas espalhadas por todo o país. Os conteúdos desenvolvidos pelos docentes podem envolver ou não os discentes, mas se contextualizar este conhecimento e aproximá-lo da realidade das crianças, a aprendizagem terá mais significado. E, nesta perspectiva, Freire (1997b) nos ensina por meio de suas reflexões:

E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdo sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem. (FREIRE, 1997b, p. 70)

Depreendemos, neste contexto, referido por Freire (1997b), que é uma tarefa difícil lecionarmos dentro das instituições escolares, se não conhecermos a realidade de nossos educandos, as experiências vividas por eles. E o autor nos instiga a pensar, quando afirma: “Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las” (FREIRE, 2013, p. 30). E essas orientações são imprescindíveis para profissionais que atuam desde a educação infantil até o ensino superior.

Outro saber necessário, destacado por Freire (2013), tem base na seguinte premissa: *ensinar exige reflexão crítica sobre a prática*. Trata-se de uma prática relevante aos docentes, porque se depreende que é necessário ter consciência sobre a prática, por meio de estudos e pesquisas (reflexão), para ensinarmos de maneira diferente (ação) e chegarmos a uma *práxis*⁷.

Neste contexto, Freire (2013, p. 41) destaca que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. E, ainda, enfatiza que:

A questão central que se coloca a nós, educadoras e educadores, no capítulo de nossa formação permanente, é como, do contexto teórico, tomando distância de nossa prática, desembutimos dela o saber dela. A ciência que a funda. Em outras palavras, é como do contexto teórico “tomamos distância” de nossa prática e nos tornamos epistemologicamente curiosos para então apreendê-la na sua razão de ser. (grifos do autor) (FREIRE, 1997b, p. 70)

Como já foi abordado, neste trabalho, e, de acordo com a citação anterior, destacamos os pensamentos de Freire (1997b) a respeito da importância de uma formação permanente: essencial para a prática docente. Dessa maneira, conseguimos refletir sobre as práticas anteriores, aperfeiçoando as novas, como ele próprio afirma a seguir:

É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. (FREIRE, 1997b, p. 70)

Contudo, podemos dizer que a reflexão do educador sobre a prática é relevante para a conscientização de uma educação problematizadora, em que os educandos são os sujeitos da

⁷ Um dos sentidos do conceito de *práxis*, na teoria de Freire (2013, p. 52), diz respeito à “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Segundo Carvalho e Pio (2017, p. 431), “a pedagogia freireana se concretiza na relação teoria-prática, inovando ao alocar o conceito de *práxis*, de tradição marxista, voltado para análise do modo de produção capitalista, relacionando-o à educação e orientando-o à luta pela humanização, desalienação e afirmação dos homens, contribuindo, dessa forma, para o processo de emancipação humana”.

história. E, por meio de aulas dialógicas, que seus conhecimentos prévios são respeitados e valorizados, assim como seus posicionamentos e questionamentos.

Nesse processo de formação docente, para Freire (2013), *ensinar exige consciência do inacabado*; ou seja, para os profissionais da educação, é relevante compreender que a profissão docente necessita da formação continuada. E que é preciso buscar novos conhecimentos para aperfeiçoar a prática em sala de aula recorrendo à investigação da própria prática. Nesta direção, Freire (2014) dialoga que:

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação de diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabado. (FREIRE, 2013, p. 49-50)

Diante dessas questões, por meio das leituras realizadas, compreendemos que a pesquisa é relevante e essencial na formação docente e que pode ser realizada em concordância com o trabalho desenvolvido em classe. Como afirma Freire (2013, p.50): “Na verdade, o inacabado do ser ou sua inconclusão é própria da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

Entretanto, considerar que todo professor é um pesquisador, é algo complexo para se afirmar; pois, depende das possibilidades e caminhos que cada um percorre na docência e na prática em sala de aula; pois, como explicita Freire (2013), ele é um *ser inacabado*.

Acreditamos que se o educador tem o desejo de realizar propostas diferenciadas, na intenção de que o educando desenvolva o conhecimento, por meio da *mediação docente*. É preciso que ele pense em assumir uma *atitude de pesquisador*, para que possa investigar sobre novas formas e meios de aprendizagens, que trarão significados para os discentes. E, nesta direção, Paulo Freire (2013, p.30) afirma que *ensinar exige pesquisa* e que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca e a pesquisa”.

Apresentaremos, a seguir, as ideias do escritor e pesquisador Paulo Freire (1980, 1989, 1997b, 2011, 2013, 2014), entrelaçadas ao objeto da pesquisa, compreendendo que a Literatura de Cordel faz parte da cultura brasileira e da manifestação cultural, que pode ser desenvolvida nas instituições de Educação Infantil por profissionais docentes

2.3 Paulo Freire e a cultura popular

A Literatura de Cordel, atualmente, é considerada Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro, por meio de suas manifestações tradicionais que perpetuam de geração a geração, e por retratar a história e a memória popular. Para a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, p.30): “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira [...]”. Sobre este aspecto, Meneses (2019) complementa:

É nesses termos que reconheço a “Literatura de cordel”, entendida como arte da palavra poética (principalmente como um extraordinário tradutor de mundos outros), e por ter deixado há mais de um século em continuidade marcas de vária e relevante natureza nas comunidades envolvidas e na vida nacional em geral, e por atuar no presente e prometer futuro, tendo preenchido todos os requisitos para ser admitida, pelo registro, como patrimônio cultural brasileiro, merece ser inscrita no Livro de Registro das Formas de Expressão. Parece-me adequado incluir no registro o papel da xilogravura, pois entre as técnicas e linguagens visuais foi a que mais se tornou associável ao cordel. (MENESES, 2019, p. 242)

Consideramos, então, que é preciso compreender o contexto, em que o Cordel é inserido e reconhecido pelas suas formas de expressão por meio da oralidade e escrita, por suas criações artísticas, como as capas de xilogravuras (arte de talhar madeira), manifestações artísticas. Diante disso, depreendemos que, de certa forma, o reconhecimento de ser um patrimônio cultural e imaterial brasileiro, valorizou e deu visibilidade para a poesia popular, sendo reconhecida por todo Brasil como uma cultura popular. Neste trabalho, abarcamos sobre a leitura de cordéis para crianças e, neste sentido, aproveitamos as reflexões de Freire (1989) sobre as suas experiências na infância:

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós - à sua sombra brincava e em seus galhos mais doces à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores. (FREIRE, 1989, p. 9)

Ao entender o panorama em que o Cordel está localizado, atualmente, neste momento, iremos trazer reflexões de Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira, sobre a educação popular e as manifestações culturais como possibilidade de práticas em salas de aula. Pois, como Fiori (2014, p.25) destaca: “[...] alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora da cultura”.

Um ponto a ser destacado pelo Professor Ernani Maria Fiori (2014), que escreveu no Prefácio da *Pedagogia do Oprimido*, tem a ver com a *alfabetização*, que, neste caso, refere-se desde as crianças de Educação Infantil, como também aos alunos da Educação de Jovens e Adultos-EJA. Ainda, entre outros contextos, relacionados à educação popular em Paulo Freire, Oliveira (2011) indica que:

O estudo sobre a educação intercultural no Brasil perpassa pela análise do papel da educação popular promovida pelos movimentos sociais, no qual Paulo Freire foi um dos participantes, na luta ético-política contra a desigualdade e a exclusão social, bem como sobre a importância da cultura na prática educacional, considerando, conforme Brandão (2002b), ser a cultura popular uma ideia-chave nos movimentos de educação popular dos anos 1960. (OLIVEIRA, 2011, p. 110)

Paulo Freire, no Livro “Conscientização: teoria e prática da libertação” (1980), traz um registro relevante sobre a sua experiência na infância e informa que, aos poucos, pensava em possibilidades de ajudar o ser humano, e confessa:

[...] em Jaboatão perdi meu pai. Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiam nas sombras da desesperação. Em Jaboatão joguei bola com os meninos do povo. Nadei no rio e tive “minha primeira iluminação”: um dia contemplei uma moça despida. Ela me olhou e se pôs a rir... Em Jaboatão, quando tinha dez anos, comecei a pensar que no mundo muitas coisas não andavam bem. Embora fosse criança comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar aos homens (grifos do autor). (FREIRE, 1980, p. 14)

Experiências relevantes que contribuíram para o pensamento freireano e a Pedagogia para os Oprimidos dizem respeito a vivenciar momentos como o de um excluído da sociedade, aquele que não tem o que comer, e fez ter uma compreensão relevante sobre as demais pessoas. Enxergar que a educação é uma possibilidade de oportunizar as vidas dos oprimidos. Mas, com qual tipo de educação? Opressora, que ensina a obedecer sem questionar? Ou uma educação libertadora? Aquela que permite um contato com as manifestações culturais, perpassando os

conhecimentos prévios, possibilitando aprendizagens significativas. Nesta perspectiva, Brandão e Fagundes (2016) explicitam que:

O sistema Paulo Freire de educação recolocava a possibilidade de organizar uma outra proposta de educação democrática, para além da lógica dominante, em que a cultura popular passava a assumir o papel preponderante como elo de ligação e reconhecimento identitários e de libertação de seus sujeitos, como seres sociais e políticos, nas infindáveis possibilidades de diálogos entre o próprio grupo, com diferentes grupos e distintos lugares, reconhecendo a existência de conhecimentos e culturas. (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p. 103)

Os autores, referidos anteriormente, fazem relação com uma educação, que não tem princípios dominantes, que não padroniza a cultura, a língua, os sotaques, dialetos e que valoriza, em diferentes contextos, as diferentes literaturas (oficial e popular).

Outro destaque relevante sobre a *educação popular* é o sujeito se sentir pertencente ao ambiente escolar, quando consegue enxergar e ter representatividade por meio das culturas locais, histórias, contos regionais, e culturas de outras regiões, na intenção de respeitar e valorizar a diversidade cultural. E, nesta perspectiva, Freire (1997b, p.47) destaca que: “Na oralidade, na repetição dos contos que se reproduzem dentro de sua cultura, a imaginação, que nos leva a sonhos possíveis ou impossíveis, é necessária sempre. É preciso estimular a imaginação dos educandos” [...] (FREIRE, 1997b, p. 47).

Em relação aos movimentos da cultura popular, Brandão e Fagundes (2016) trazem princípios relevantes, conforme o que segue:

Os movimentos de cultura popular partem do princípio de que o trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transforma e significa o homem e a mulher. Como uma prática sempre coletiva e socialmente significativa, o ser humano se realiza através de ações culturalmente tidas como necessárias e motivadas. Assim, a própria sociedade, em que o homem e a mulher se convertem em um ser humano, é parte da/s cultura/s, no sentido mais amplo que se possa atribuir a esta palavra. (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p. 95)

Neste contexto, sabemos que, por meio dos escritos de Freire (2014), a educação não é neutra, mas um *ato político*. E Fiori (2014, p. 29), assim, explicita: “Ao povo cabe dizer a palavra comando no processo histórico-cultural. Se a direção racional de tal processo já é política, então conscientizar é politizar. E a cultura popular se traduz por política popular; não há cultura do povo sem política do povo” (FIORI, 2014, p. 29).

Os profissionais docentes, desde aqueles que lecionam para as crianças de Educação Infantil, precisam compreender que a abordagem teórico-metodológica utilizada em sala de aula não é algo neutro, mas tem uma finalidade. E, nesta direção, é preciso pensar nas seguintes questões: Estou ensinando alunos a serem sujeitos questionadores ou alienados? A educação é opressora ou libertadora? As propostas oferecidas possibilitam que o aluno seja um sujeito crítico ou não? São questões que vão na direção da não neutralidade da prática docente. E, nesta perspectiva, é preciso pensar, também, nas palavras de Freire (1997b, p.47), a seguir:

É necessário que a professora ou o professor deixem voar criadoramente sua imaginação, obviamente de forma disciplinada. E isto desde o primeiro dia de aula, demonstrando aos alunos a importância da imaginação em nossa vida. A imaginação ajuda a curiosidade e a inventividade da mesma forma como aguça a curiosidade e a inventividade da mesma forma como aguça a aventura, sem o que não criamos. A imaginação naturalmente livre, voando ou andando ou correndo livre. No uso dos movimentos do corpo, na dança, no ritmo, no desenho, na escrita, desde o momento mesmo em que a escrita é pré-escrita - é garatuja. (FREIRE, 1997b, p. 47)

Sobre o processo de alfabetização, o uso da *imaginação*, os movimentos dos corpos sendo feitos livremente, são alguns pontos que a “educação bancária”, como concepção de ensino, utiliza de maneira divergente da educação como prática da liberdade. A coordenação motora é exercitada por atividades de pontilhados, em vez de brincadeiras corporais; pois, o que ocorre em um ensino tradicional, é que a alfabetização é utilizada de maneira fragmentada e não relacionada com as práticas sociais, e a imaginação, algumas vezes, não é instigada, por ser um ensino antidialógico. E, neste sentido, Fiori (2014, p.25) enfatiza que: “Ensinar a ler as palavras ditas e ditadas é uma forma de mistificar as consciências, despersonalizando a repetição - é a técnica da propaganda massificadora. Aprender a dizer a sua palavra é toda pedagogia, e também toda a antropologia”.

Um outro ponto de destaque é em relação aos saberes necessários, destacado por Freire (2013); pois, *ensinar exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural*. Para o autor, uma das mais relevantes tarefas docentes de um profissional crítico é proporcionar, aos educandos, por meio da relação entre aluno-professor e aluno-aluno, o diálogo e as possibilidades de se assumir um pensamento crítico e criativo, como sujeito histórico e social “como ser pensante, comunicante, transformador, criador e realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 2013, p. 42).

Além disso, uma outra questão, colocada por Freire (1997b, p.63), diz respeito às relações entre a *identidade cultural* e a *prática educativa*. Assim, de acordo com suas reflexões,

é importante que se questione a respeito das relações culturais e sociais e da forma como introduzimos questões de ensino e aprendizagem a fim de que o educando possa ter autonomia. Neste sentido, seguem algumas inquietações de Freire (1997b, p. 63):

Perguntar-nos em torno das relações entre a identidade cultural, que tem sempre um corte de classe social, dos sujeitos da educação e a prática educativa é algo que se nos impõe. É que a identidade dos sujeitos tem que ver com as questões fundamentais de currículo, tanto o oculto quanto o explícito e, obviamente, com questões de ensino e aprendizagem.

A criança dentro da instituição de ensino tem que se sentir *pertencente*. O currículo pode ofertar situações, que valorizem e favoreçam a identidade dos sujeitos daquele lugar, e que oportunizem a ampliação de repertórios em relação aos diferentes sujeitos existentes na sociedade brasileira.

Também, é preciso assinalar que o contato com as manifestações culturais locais e regionais são essenciais dentro das instituições de ensino, tal como dispõem: a Constituição (BRASIL, 1988); a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996); os RCNEI (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c); o PNE (BRASIL, 2014); e a BNCC (BRASIL, 2017, 2018). Tais políticas educacionais foram relatadas no primeiro Capítulo deste trabalho.

Dentro desse contexto, depreendemos que a Literatura de Cordel é uma manifestação cultural, patrimônio cultural e imaterial do Brasil, e é uma possibilidade para as crianças pequenas conhecerem o nosso país, por meio de uma narrativa leve, versificada, com rimas e métricas. Sobre esse contexto, Freire (1997b) registra sua experiência com a poesia de Cordel, quando menciona que:

Até antes de deixar o Recife li vários volumes da literatura de cordel em que os poetas exploravam exatamente as carências de seu contexto. Nunca esqueço de um daqueles livros que descrevia um “cuscuz” com mais de mil metros de altura com que a população de um distrito se banqueteara. Essa não era assim uma imaginação louca, mas a loucura de uma população faminta. O sonho que tomava forma na poesia, de maneira abundante, era a expressão de uma concreta falta. (FREIRE, 1997b, p. 48)

Um questionamento, relevante e necessário, é compreender que pouco se utiliza a Literatura de Cordel dentro das instituições escolares. Existe resistência sobre esse material, por ser considerado popular. Mas, como Freire (1997a, 2013, 2014) nos ensina, é, por meio da cultura, que os educandos vão criando a identidade, enxergam-se dentro das narrativas e se consideram sujeitos da sua própria história.

Ainda, nesta linha de pensamento, é necessário pensar nas palavras de Brandão e Fagundes (2016, p. 104):

O respeito e o reconhecimento da existência de distintos conhecimentos e culturas, componentes da ação cultural, expressavam muito mais do que uma mera tática de aproximação com as massas populares, mas o entendimento de que seria esse o caminho para a construção de um processo de revolução cultural e de libertação.

Por meio deste cenário de possibilidades, este trabalho vem evidenciar a relevância das narrativas de cordéis para as crianças pequenas, pois sabemos que os versos, rimas e métricas deixam as leituras prazerosas, e, também, representam um possível aliado em seu processo de alfabetização. Além de aproximar/desvendar a cultura regional e do país, possibilitando que as crianças valorizem a diversidade cultural.

No livro “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”, Paulo Freire (1989) nos envolve em uma relação diferente, inserindo-nos em um verdadeiro “círculo de cultura”, em que nos “sentimos participando, enquanto sujeitos, de uma experiência real”, conforme destaca Severino (1982, *apud* FREIRE, 1989, p. 7). Um livro que aborda sobre um tema relevante, que é a importância da leitura, entrelaçando com o nosso objeto de pesquisa, que é a Literatura de Cordel. Para Freire (1989), trata-se de um:

[...] processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A *leitura do mundo* precede a *leitura da palavra*, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. (grifos nossos) (FREIRE, 1989, p.9)

Paulo Freire (1989) faz reflexões sobre a sua vida escolar, e destaca que um profissional da educação precisa que suas aulas sejam dinâmicas e instiguem a curiosidade dos alunos, saindo da perspectiva tradicional e indo para uma outra que enxergue o aluno como protagonista do saber. Neste sentido, Freire (1989, p. 11) descreve que:

Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. (FREIRE, 1989, p. 11)

Com a afirmação anterior, destacamos que os nossos estudos sobre alfabetização das crianças pequenas concordam com as ideias de Freire (1989). Consideramos, assim, que as crianças aprendem mais construindo, do que repetindo ações solicitadas pelo professor. Com a introdução da Literatura de Cordel, neste processo, é possível que as crianças possam ter momentos de prazer e conhecimento; além de se aproximarem da leitura e escrita.

Paulo Freire (1980, 1989, 1997b, 2013, 2014) e suas pesquisas foram e são relevantes para a educação brasileira, como anunciamos neste Capítulo, tratando da educação como prática da liberdade, e possibilitando aos educandos saírem da consciência ingênua para ter uma *consciência crítica*.

No Capítulo, a seguir, abordaremos o panorama histórico da Literatura Infantil, no Brasil e da Literatura de Cordel, identificando as possibilidades de se desenvolver a poesia popular em sala de aula.

CAPÍTULO III

ENTRE VERSOS, RIMAS E MÉTRICAS: DA LITERATURA INFANTIL AO CORDEL EM SALA DE AULA

São histórias fascinantes
Que as escolas devem ter,
Onde os estudantes podem
Pesquisar e aprender.
Em cada biblioteca
Deve ter a Cordelteca,
Outra fonte de saber.

(VIANA, 2010, p. 24)

Este Capítulo objetiva anunciar aspectos históricos e conceituais da Literatura Infantil e da Literatura de Cordel, conceituando-a como um fenômeno estético, na intenção de compreender sua trajetória desde o sertão até estar presente nas instituições escolares.

Neste sentido, este Capítulo se estrutura, no primeiro momento, em relatar alguns aspectos da Literatura Infantil, compreendendo a relevância de Monteiro Lobato e suas narrativas para as crianças, com o olhar voltado para elas, enxergando-as como sujeitos do conhecimento. Em seguida, apresentará o percurso do Cordel desde as feiras livres, cantorias, folhetos, até a possibilidade de se utilizar a Literatura de Cordel nas instituições escolares. E, por fim, serão realizadas reflexões a respeito do objeto de pesquisa: Cordel em sala de aula. como foi anunciado, pela epígrafe acima (VIANNA, 2010). Consideramos, assim, as possibilidades do uso dos cordéis nas instituições de ensino e no exercício das práticas pedagógicas de Educação Infantil, considerando, como afirma Abdalla (2015, p. 216), “[...] a conscientização da necessidade de mudança e/ou inovação nas práticas pedagógicas”.

3.1 Da Literatura Infantil: apresentando alguns aspectos

O contar histórias, como já foi referido neste trabalho, está relacionado à espontaneidade, por meio da oralidade. Esta arte se perpetua de geração a geração. Entretanto, como já destacamos, a Literatura Infantil, de certa forma, está vinculada a um tipo de texto, que

pode estar relacionado às práticas pedagógicas, que foram instituídas na educação por meio da impressão e sistematização, ainda, na metade do século XIX.

Dessa maneira, existem questionamentos por parte dos estudiosos, se a Literatura Infantil é apenas uma ferramenta pedagógica ou uma arte? Neste contexto, Coelho (2000) discorre:

Em relação a essa formação, pode-se afirmar que a literatura é a mais importante das artes, pois sua matéria - a palavra (o pensamento, as ideias, a imaginação), é exatamente aquilo que distingue ou define a especificidade do humano. Além disso, sua eficácia como instrumento de formação do ser está diretamente ligada a uma das atividades básicas do indivíduo em sociedade: a leitura. (COELHO, 2000, p. 10)

Com o argumento de Coelho (2000), podemos compreender a grandeza da Literatura Infantil, que é uma arte, por meio das palavras, e que, neste mesmo viés, é que podemos divulgá-la dentro das instituições escolares. Na intenção da criança ouvir histórias para sua fruição, e não apenas para responder a questionários insignificantes, ou atender a conteúdos programáticos, deixando de lado o encantamento que a leitura possibilita. Pois, conforme acentua Coutinho (1978, p. 131):

A literatura é um fenômeno estético. É uma arte, a arte da palavra. Não visa a informar, ensinar, doutrinar, pregar. Documentar. Acidentalmente, secundariamente, ela pode fazer isso, pode conter histórias, filosofias, ciências, religião, etc., porém transformando esse material em estético.

Diante disso, Abramovich (2009, p. 14) complementa: “O primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da bíblia, histórias inventadas tendo a criança ou os pais como personagens”.

Compreendendo este contexto, é relevante, também destacar que a literatura oral, no Brasil, sempre existiu, por meio de contos populares, lendas regionais; pois, as pessoas se comunicavam por meio desta arte, nas comunidades em que pertenciam. Com a chegada dos materiais impressos, surge a Literatura Infantil, por meio de seus livros. As primeiras obras, que chegaram ao Brasil, foram adaptações de histórias portuguesas, refletindo a dependência à província.

Vários autores foram surgindo, sendo considerados precursores e, de certa forma, anunciaram a Literatura Infantil, traduzindo histórias vindas da Europa, sendo incentivadores dessa modalidade. Em relação a este aspecto, Gregorin Filho (2009) destaca:

Vários autores tiveram influência nessa época, foram demasiadamente lidos pelas crianças e exerceram papel marcante na vida escolar do Brasil. Além dos citados, podemos enumerar autores como Olavo Bilac, Manuel Bonfim, Júlia Lopes de Almeida, Adelina Lopes Vieira. (GREGORIN FILHO, 2009, p.27-28)

Vale destacar que as leituras realizadas para as crianças, antes do surgimento das narrativas de Lobato, eram dotadas de paradigmas nacionalistas, de tradicionalismo cultural e valorização da pátria como afirma Pinto (1967). Contudo, em 1921, houve uma inovação dentro da Literatura Infantil brasileira, com Monteiro Lobato, que trouxe uma proposta que diferencia daquela que se tinha de costume, trazendo a criança como protagonista por meio de personagens autênticos, criativos e questionadores (PINTO, 1967, p. 23).

José Bento Monteiro Lobato nasceu em Taubaté, interior de São Paulo, em 1882, e faleceu, em 1949, na Grande São Paulo. A formação acadêmica inicial foi em Direito, e exercia a função de promotor público. Lobato exercia diferentes funções, de escritor e, também, de editor. Pinto (1967) informa que, em uma viagem feita para Nova York, Lobato participou de uma matéria sobre política, que o instigou, pois estava desiludido com a política local.

Para Gregorin Filho (2009, p. 28), “Lobato apresenta características nunca exploradas no universo literário para as crianças”, suas obras eram instigantes, possibilitando ao leitor/ouvinte reflexões sobre a realidade vivida, por meio das histórias envolvidas com os personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Um destaque, para as obras de Lobato, seriam as leituras reflexivas e prazerosas, além da linguagem, incorporada em seus textos, ser leve, poética e lúdica.

Ainda sobre Monteiro Lobato, Vera M. Tietzann Silva (2008, p. 104) afirma:

Ele constata aquilo que os demais autores ainda não tinham percebido: a criança é um ser inteligente capaz de juízos críticos. Deste olhar sobre o leitor partem as inovações propostas por Lobato e que inauguram uma nova trilha nos caminhos da produção literária orientada para a criança e jovem.

Por meio das criações de diferentes narrativas e personagens, podemos observar que Monteiro Lobato fez uma ruptura na velha literatura que existia no Brasil, e anunciou uma nova, que começou a enxergar a criança com um ser crítico, capaz de pensar e questionar. Com isso, Lobato deixou de lado paradigmas tradicionais, renovando a Literatura Infantil e, por consequência, tornando-se referência.

Gregorin Filho (2009, p. 29) argumenta: “Evidentemente, Lobato fora o precursor de uma nova literatura destinada às crianças no Brasil, uma literatura que passaria por inúmeras

transformações, por uma ditadura militar e por grandes mudanças na tecnologia e na sociedade”.

Com as mudanças, que foram acontecendo no percurso histórico da literatura infantil, no país, houve momentos de avanços e retrocessos. Após as obras de Lobato, os livros dedicados às crianças pequenas tiveram uma diminuição na produção. Em meados de 70, houve avanços nas produções, dando continuidade à literatura infantil com obras que contemplam variedades e diversidades para o público infantil, com temas e gêneros diferentes.

Neste campo vasto, surgem autores que dão continuidade às produções para crianças pequenas, e Silva (2009) informa alguns deles:

Também não é de estranhar que, justamente das gerações de meninas e meninos que leram Lobato com paixão, por puro prazer, tenha saído grande parte da safra de nossos melhores escritores, de que são exemplo Lygia Bojunga, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, vozes pioneiras e premiadas da Literatura Infantil contemporânea, que se lançaram no mercado nos anos 70. (SILVA, 2009, p. 137)

Neste contexto, percebemos que houve um crescimento significativo em relação a autores e ilustradores no campo da literatura infantil. Dessa maneira, ocorreram grandes transformações na Literatura Infantil, que teve seu marco inicial com as publicações de Monteiro Lobato, dando continuidade com vários novos autores, que relatamos anteriormente, entre outros da atualidade, cujas obras, que enxergam as crianças como protagonistas do conhecimento, acabam ganhando um novo colorido e estética. E, nesta direção, Coelho (2000, p. 155) afirma que: “a intenção de realismo e verdade se alterna com atração pela fantasia, imaginário ou maravilhoso”.

No próximo tópico, debruçaremos sobre a Literatura de Cordel, na intenção de compreender o contexto histórico e as nuances acontecidas ao logo do tempo.

3.2 A Literatura de Cordel: avanços e retrocessos até chegar à sala de aula

O contar histórias é uma arte que perpetua de geração em geração. O contador de histórias sempre teve relevância dentro das comunidades primitivas, sendo uma pessoa respeitada e querida (SANTOS, 1990). Esse ato de contar história é considerado uma tradição oral, por meio da fala. Dessa forma, os contadores criavam narrativas, recriavam, e as repassavam de geração em geração. Neste contexto, Maxado (1980) afirma:

Em toda comunidade onde não há escrita [...] a figura da pessoa mais velha é venerada e respeitada pelos demais. Ela é experiência vivada. São os mais velhos que oralmente aconselham e citam exemplos. E essa história vem sendo passada de geração a geração. (MAXADO, 1980, p. 12)

Com a chegada da impressão no Brasil, pesquisadores da literatura oral, do folclore e dos contos tradicionais, decidiram recolher, das pessoas populares, as narrativas que contavam ou ouviam nas comunidades. Este trabalho foi relevante para que os contos orais não fossem perdidos ao longo do tempo, mas eternizados em impressos (livros) (MAXADO, 1980).

A literatura “popular”, em que o Cordel se enquadra, é um campo vasto para a pesquisa. Entretanto, é relevante pontuar diferenças em relação à literatura oficial no âmbito da sociedade, pois a Literatura de Cordel traz traços que caracterizam o povo. Além de ser lida e declamada em voz alta, em feiras livres ou nas aldeias e comunidades, com violão ou em volta da fogueira. Desses aspectos, Maxado (1980) expõe:

A literatura popular sempre existiu, pois sempre existiu povo. Desde que o homem se tornou um animal racional, com voz, ele conta seus casos, principalmente de luta contra o inimigo, contra animais, contra a natureza ou de conquistas amorosas. Com evolução, as técnicas de narração foram se sofisticando até o aparecimento dos versos e rimas. (MAXADO, 1980 p. 11)

Com a afirmação do autor, citado anteriormente, podemos compreender que a narração oral sempre existiu, e, aos poucos, foi ocorrendo a evolução, por meio dos versos e das rimas. E, é, neste contexto, que o Cordel foi surgindo, ganhando vez e voz.

No Brasil, a Literatura de Cordel, em primeira instância, ficou conhecida como a literatura em folhetos do Nordeste. Entretanto, os pesquisadores, ao perceberem similitudes da poesia popular com os cordéis da Europa, especificamente, em Portugal, começaram a chamar de Literatura de Cordel. Nesta direção, registra Luyten (1981, p.15):

Não há dúvida de que nossa poesia popular veio através de Espanha e Portugal, sobretudo pelo último. Essa influência prolongou-se bastante ao longo dos anos. Assim, por exemplo, no início do século XX, já tínhamos uma expressão popular nacional fortemente definida em quase todo o Brasil, notadamente no Nordeste.

Em um primeiro momento, a Literatura de Cordel teve início em formato oral. Antes da impressão, os cordelistas costumavam recitar ou cantar os cordéis em praças públicas ou feiras livres. Ainda, sobre a nomenclatura, Maxado (1980, p. 24) destaca: “O Nome literatura de

cordel vem da península ibérica, onde esses impressos eram exibidos pendurados ou cavalgando cordões. E cordões em língua provençal quer dizer cordel”.

Esta literatura ficou conhecida com este nome, pois os folhetos eram pendurados em cordas ou barbantes e comercializados em feiras livres. As pessoas, para chamar a atenção dos clientes, liam a poesia popular, em voz alta, às vezes, acompanhadas de sua viola, para conquistar a freguesia. Galvão (2006) complementa:

As histórias eram veiculadas por cantadores ambulantes, que iam de fazenda em fazenda, de feira em feira, transmitindo notícias de um lugar para o outro, aproximando as pessoas. Reproduziam histórias, inventando casos, improvisos, repentes, desafios e pejejas entre cantadores. (GALVÃO, 2006, p.31)

Santos (2005) destaca características específicas do Cordel, e informa que o:

Cordel (folhetins de feira ou ainda panfletos nas cordas), no Brasil, apareceu em meados de 1890, nas feiras do Nordeste. Em suma, a literatura de cordel é escrita feita em versos impressos em folhas de pouca qualidade dobradas e encadernadas, com capas ilustradas em xilogravuras, desenhos ou ainda imagens de jornais cujo formato é quase sempre 11x16 cm, com 8, 16, 32 e 64 páginas (é considerado folheto de 8 e 16 páginas, e partir de 24 páginas e chamado de romance). Os opúsculos de cordel são cunhados, tradicionalmente, em manufaturas de imprensa. (SANTOS, 2005, p.83)

O pesquisador da literatura popular, Diégues Júnior (1977, p.131), registra, em seu livro, informações relevantes sobre a entrada do cordel no Brasil, e discorre sobre as características desse gênero em Portugal, que era conhecido como “folhas volantes”. O autor afirma que, aqui, no país, esta literatura é destacada pelas características das pessoas e pela manifestação cultural. E informa que a Literatura de Cordel é considerada a “poesia do povo” ou “poesia popular”, com características marcantes (versos, rimas e métricas), e que se retrata, também, com as capas de folhetos em xilogravura (arte de talhar a madeira).

Haurélio (2013), em suas pesquisas a respeito da poesia popular, informa sobre a dificuldade para os pesquisadores em relatar o “marco inicial” do Cordel, no Brasil. E isso se deu, por falta de referências bibliográficas e pesquisas neste período. Este autor destaca que Silvio Romero, “pioneiro dos estudos etnográficos e historiador literário” (p. 11), em seus estudos, já mencionava a nomenclatura “Literatura de Cordel”, em meados dos anos de 1885. Sobre esse pesquisador, Haurélio (2013) anuncia:

Tributário das ideias positivistas, Romero parecia estar em uma encruzilhada na qual, ao mesmo tempo que coletava e analisava o substrato folclórico,

ansiava pelo progresso científico que, acreditava ele, terminaria por sepultar essas mesmas manifestações. (HAURÉLIO, 2013, p. 16)

Ao analisar o que anuncia o autor, neste trecho e em outras partes de seu livro, percebemos que não apenas Silvio Romero constituía vertente positivista em seus manuscritos sobre o Cordel e a cultura popular, mas destaca outros estudiosos, que possuíam uma visão reducionista da cultura e do folclore brasileiro. Dentre eles, estão: “Câmara Cascudo, Manuel Diégues e Veríssimo de Melo” (HAURÉLIO, 2013, p. 16).

Diante do percurso histórico da Literatura de Cordel, em nosso país, é relevante destacar o cordelista Leandro Gomes de Barros, que foi considerado um herói, pois desbravou a seara da poesia popular, sendo exemplo e referência. Alguns de seus folhetos chegaram a vender mais de milhões de exemplares, e foram reeditados, por volta de cem anos “[...] fazendo de seu autor o mais importante criador da poesia popular brasileira” (HAURÉLIO, 2013, p. 12)

Entre avanços e retrocessos, Maxado (1980) expõe uma informação, que pode ser considerada equivocada nos dias atuais. Ele anuncia:

Mais tarde, foi que começou a fazer destinação entre literatura erudita e cordel como expressão popular. Até o século XVIII o cordel era lido por reis e sábios. O início da industrialização foi também o início do distanciamento e da morte do cordel. (MAXADO, 1980, p. 32)

Um diálogo, talvez, para época, propício. Entretanto, se existem pesquisas, atualmente, tendo como objeto de pesquisa a Literatura de Cordel, podemos afirmar que isso não aconteceu. Ou seja, mesmo tendo avanços e retrocessos, a Literatura de Cordel permanece viva na memória do povo, como possibilidade de informar e entreter as pessoas por meio da manifestação cultural.

Essa informação de “morte do cordel” prevaleceu por um tempo. E, neste sentido, Luyten (1981, p.15) informa que: “não é em vão que todos os historiadores da literatura popular dão à década de 60 como, senão o fim, pelo menos, uma grande recessão da literatura de cordel e outras manifestações populares”.

Cordelistas, como Eneias Tavares e João Firmino Cabral, segundo Haurélio (2013), passaram por grandes crises financeiras e escassez de renovação. O que fez com que alguns pesquisadores com “tendências paternalistas”, em meados de 1980, afirmarem “a morte da literatura de cordel” (HAURÉLIO, 2013, p. 13).

Luyten (1981), também, faz reflexões em relação à suposta “morte” da Literatura de Cordel e anuncia as contínuas transformações culturais, com “avanços e recuos”, ao longo dos anos. Já, Marco Haurélio (2013), no livro *Literatura de Cordel: do sertão à sala de aula*,

anuncia vários cordelistas atuais, confirmando que o Cordel não morreu. Haurélio (2013) expõe, ainda, algumas considerações:

Mas o Cordel, felizmente, não morreu. E ressurgiu forte, na última década do século XX, graças uma nova geração que soube preservar a temática tradicional, ao mesmo tempo que aceitando novos desafios, incorporou a poesia à literatura infantil de juvenil, levando-a para a sala de aula. Dessa geração atual fazem parte Antônio Carlos da Silva, o Rouxinol do Rinaré, Klévisson Viana, Nezite Alencar, Arievaldo Viana, Antônio Barreto, Moreira de Acopiara, Fábio Sombra, Varneci Nascimento, Dideus Sales, João Gomes de Sá, Arlene Holanda e o autor deste livro, Marco Haurélio. (HAURÉLIO, 2013, p. 1)

Entre os *avanços e retrocessos*, é relevante ressaltar que houve grandes mudanças na estrutura do Cordel, como foi indicado neste trabalho, e, também, houve grande influência do Cordel de Portugal para o nosso. Entretanto, o de lá era composto de quadra ou em prosa. E, aqui, no Brasil, aos poucos, a Literatura de Cordel foi constituída de versos, rimas e métricas. Em relação às similitudes e às diferenças, Obeid (2010) introduz:

A origem do nome literatura de cordel, uma denominação portuguesa, gera muita curiosidade. No cotidiano europeu, os portugueses penduravam os folhetos em barbantes e os vendiam pelas feiras. Ou seja, lá, para os portugueses, qualquer texto impresso- tanto na forma de prosa, como na forma de verso- que fosse pendurado em barbante era considerado literatura de cordel. No nordeste brasileiro é bem diferente. Primeiro porque os folhetos podiam ou não ficar pendurados em barbantes. Além disso, o que define a nossa literatura de cordel é a estrutura dos versos da obra e não sua forma de exposição ou impressão. Tanto que hoje em dia, no Brasil, existiam muitos livros, CDs e até mesmo sites com belos poemas e histórias escritas em Cordel. (OBEID, 2010 p. 7)

Neste contexto, vale destacar que houve mudanças significativas e preponderantes no Cordel Brasileiro, distinguindo-se daquele de Portugal. Dessa maneira, Obeid (2010) afirma que a poesia popular: “[...] não perdeu seu elemento essencial: a oralidade” (OBEID, p. 7). Com isso, podemos compreender, que mesmo os folhetos de cordéis, sendo impressos, a intenção é que eles sejam recitados em voz alta “a fim de prender a atenção do leitor” (p.7).

Podemos dizer que, durante o percurso da Literatura de Cordel no Brasil, existe outra situação relevante, que merece ser destacada; ao mesmo tempo, que pode ser considerada preocupante. Pois, ela é considerada como sendo de menor valor; ou seja, um subproduto do folclore do país (HAURÉLIO, 2013). Neste sentido, Proença (1976, p. 27) aponta: “Cabe citar aqui que alguns dicionários registram para o cordel pouco ou nenhum valor literário. Essa

indiferença pelo cordel vem de muito tempo atrás, por parte da cultura oficial e das classes dominantes”.

Por outro lado, Xavier (2002), em suas pesquisas, também argumenta que a Literatura de Cordel era o que informava aos leitores e aos ouvintes; além de entreter com suas histórias metrificadas. As informações eram, então, diversas, desde os acontecimentos referentes à comunidade e/ou as notícias que marcavam o cenário brasileiro. Todas essas narrativas ganham vida, por meio dos versos, rimas e métricas.

Em relação ao folheto de Cordel, como jornal para o povo nordestino, Luyten (1992, p. 11), assegura que: “neste caso a Literatura de Cordel, por meio de seus folhetos noticiosos, ocupa curiosamente um lugar de destaque, apesar de sua importância relativamente pequena como meio de grandes proporções”.

Com essa reflexão, diante deste cenário, percebemos as nuances, entre *avanços e retrocessos* do Cordel. Vale destacar que existem momentos de oralidades nas feiras livres, e se divulgam, ainda, em especial, em regiões do nordeste, em formas de folhetos de cordéis, noticiários, jornais do povo. Com isso, a transição da Literatura de Cordel entre o sertão e a salas de aulas pode, sim, ser realizada, e, ainda mais, contar com a presença de novas tecnologias e suportes digitais como: Youtube, sites e plataformas digitais.

Sobre a transição do Cordel, do sertão nordestino até as salas de aulas, Marco Haurélio (2013) retrata os desafios, e um deles foi a incorporação da poesia popular à literatura infantil, na possibilidade de ser utilizada como proposta dentro das instituições escolares.

Neste contexto, Alves (2008) anuncia que os textos em formatos de cordéis podem ser utilizados como propostas pedagógicas em salas de aula, possibilitando a interlocução entre os estudantes e a sociedade a que eles pertencem. A autora informa, também, sobre a necessidade de os profissionais da educação terem “cuidado” na aplicação do cordel em sala de aula. Destaca a relevância deste trabalho com as crianças, e da riqueza que essas obras literárias possuem a respeito dos temas abordados. E expõe que os docentes não podem apenas se apegarem aos conteúdos didáticos, para inserir o Cordel na escola, mas, em alguns momentos, têm que haver leituras de fruição, na intenção de aproximar o leitor/ouvinte do contexto da sociedade, em que pertence.

Como já foi retratado neste trabalho, observamos, ainda, que existe uma resistência por parte de alguns profissionais da educação, pelos aspectos já citados, ou até mesmo, por não conhecer esse tipo de literatura. Com isso, há muita resistência de alguns professores, que acreditam ser necessário apenas desenvolver a literatura oficial/erudita e seus clássicos. Nesta perspectiva, Lima (2013, p. 133) assegura que:

A escola, infelizmente, incorporou esse preconceito em relação às obras da cultura popular. Ao determinar, por exemplo, os livros que mereciam o atributo de ‘obra clássica’, ou seja, que eram dignos de serem estudados em classe, a escola encarregou-se durante muito tempo de manter distante dos alunos as obras populares.

Neste cenário anunciado, é relevante destacar que os profissionais de Educação Infantil podem, em suas rodas de histórias, desenvolver propostas e situações didáticas, em que as crianças tenham contato frequente com o gênero Cordel, aproximando as crianças das características, da estrutura (versos, rimas e métricas) e do contexto em que elas se situam.

Neste sentido, a utilização dos livros e folhetos, em formato de Cordel, dentro das escolas na Educação Infantil, possibilita que as crianças conheçam a cultura popular, os personagens históricos do Brasil, as adaptações de contos tradicionais em versos, rimas e métrica, valorizando, assim, o regionalismo existente no Brasil. Nos tópicos, a seguir, trataremos das possibilidades do Cordel em sala de aula.

3.2.1 Literatura de Cordel como fenômeno estético

Para compreender a Literatura de Cordel como fenômeno estético, consideramos, junto Berkenbrock-Rosito e José (2015, p. 29), que “[...] a *estética* manifesta-se na qualidade da emoção, dos sentidos, algo que nos provoca, que formula novas concepções de sentimento, de realidade visual, factual e auditiva em conjunto” (grifo nosso).

E, nesta direção, observar que a Literatura de Cordel, como já foi mencionado, tem características específicas, que as diferenciam de outros gêneros, ao compreender, que se trata de um fenômeno estético, que está relacionado a conceitos do que é belo e suas qualidades artísticas. Deste ponto, destacaremos, as capas de xilogravuras, as características textuais constituídas de versos, rimas e métricas e os dialetos nordestinos.

A Xilogravura, arte milenar, uma técnica de impressão que se constitui em gravar imagens na madeira, geralmente mais mole (imburana, cajá, pinho e cedro), que facilita o processo de talhar a madeira, e na qual, se usam ferramentas cortantes como faca, goiva, buril e formão. Este processo de produção, quando finalizada e pronta a matriz, pode-se reproduzir a mesma obra quantas vezes se quiser.

As capas de Cordel, geralmente, são com a arte da xilogravura, observamos que, esta arte no Brasil, foi considerada, por algum tempo como uma arte menor por ter produção em larga escala, estando caracterizada em rótulos de cachaças e outros produtos. A popularidade desta arte aconteceu, quando foi agregada ao Cordel, com a falta de recursos gráficos, que os

cordelistas enfrentavam. Segundo Luyten (1981), os Cordéis começaram a ter capas com xilogravuras a partir de 1940, tendo maior repercussão nos estados de Pernambuco e Ceará.

Como fenômeno estético, o Cordel apresenta características específicas e como revela Lima (2013, p.134): “Considerando ainda que o texto em cordel é escrito em versos, as formalizações estéticas que ampliam o conhecimento do aluno no trato com o idioma pátrio se revelam ainda mais profundas [...]”.

Diante da estrutura do Cordel, destacamos, a seguir, os versos, as rimas e a métricas:

- *Versos*: existem narrativas em prosa e outras em versos. O Cordel é constituído de *versos*, que trazem, em cada uma de suas narrativas, em cada linha, uma parte de poesia, para ser formada a estrofe, e, em geral, são constituídos em sextilhas. Conforme destaca Augusto (2005, p.26), a sextilha:

[...] tem um esquema fixo de rimas; na transcrição de versos, costuma-se usar um sistema de notação onde cada letra equivale a uma linha da estrofe. A sextilha, portanto, usa o esquema que é chamado de ABCBDB. Portanto, a segunda, a quarta e a sexta linha rimam entre si, e as demais não. Alguns autores usam outra notação, e descrevem esse esquema de rimas como XAXAXA, onde o “X” indica as linhas que tem rima livre, e o “A” as linhas que rimam entre si.

- *Rimas*: são recursos poéticos. Entretanto, de acordo com Abramovich (2009), apesar de serem “tão gostosas de ler e ouvir”, quando bem “escolhidas” e “trabalhadas” não podem ser:

[...] postas sem nenhum critério, pois há regras poéticas que a definem bem: podem ser intercaladas rimando a primeira com a segunda linha, ou então de outro jeito do tipo de versificação que cada poeta escolhe para cada poema que faz. (ABRAMOVICH, 2009, p.51)

- *Métrica*: é um conjunto de possibilidades, que está relacionado à medida em que cada verso indica um ritmo, e que, ao ficarem organizados, sem “quebrar o pé”, possibilitam a musicalização. Segundo Augusto (2005, p.28):

Para que o verso se “encaixe na métrica”, o “bom leitor de versos em voz alta percebe instintivamente, mesmo num texto que vê pela primeira vez, que sílabas devem ser divididas ou “engolidas” (grifos do autor).

Neste contexto, é relevante destacar que a contagem das sílabas de cada versos finaliza na sílaba tônica da última palavra de cada linha. “Desse modo, o número de sílabas gramaticais e de sílabas métricas de qualquer verso quase nunca coincide: as sílabas gramaticais são em geral bem mais numerosas” (AUGUSTO, 2005, p. 28).

Outro ponto, que destacamos, são as palavras que constituem os textos de cordéis, que não são encontrados no dicionário. Na Revista Avisa lá, que é destinada para a formação de

Professores de Educação Infantil e Fundamental anos iniciais, traz uma edição, na qual, aborda a experiência de se trabalhar, nesta direção, a Literatura de Cordel com crianças pequenas, a Augusto (2005, p. 29-30) expõe:

As características dessa linguagem são também características da cultura nordestina. Há um saber popular que se expressa nessas rimas ingênuas, nesse vocabulário cheio de imagens. Pena (ou sorte!) que nem tudo o que diz o cordel nós podemos entender. Esses termos regionais como “boca espumada”, “arriado”, “venta”, “marmota”, não estão no nosso cotidiano e muitas vezes nem mesmo no dicionário. Esse nosso desconhecimento resultou num trabalho de pesquisa, cujo produto final foi o Dicionário das Palavras Difíceis do Cordel, que serviu para ajudar-nos a entender um pouco o universo do norte e nordeste do nosso país.

Ao analisar a citação anterior, compreendemos que podemos fazer um trabalho diferenciado com este gênero literário em sala de aula, aproveitando as falas que são típicas do nordeste, para ampliar o repertório das crianças, mostrando a diversidade linguística, valorizando o regionalismo e a diversidade cultural do Brasil. Sobre versos, rimas e métricas, Lima (2013, p. 135) ainda destaca:

Soma-se a isso o fato de que o texto em versos possui uma dimensão lúdica e um componente de musicalidade ainda mais forte do que os textos em prosa. Além disso, a rima, a métrica e a sonoridade transformam o poema em um instrumento facilitador da memorização, auxiliando o aluno a reter o texto lido ou ouvido.

A estética da Literatura do Cordel é peculiar e popular, traz capas de xilogravuras, textos em versos, rimas e métricas, os quais, se diferenciam de outras obras literárias da Literatura Infantil.

3.3 Reflexões a respeito do objeto de pesquisa: Cordel em sala de aula

A Literatura de Cordel, como destacamos neste estudo, é considerada poesia, por alguns pesquisadores, como Diégues JR (1977), quando afirma ser a *poesia popular* ou *poesia do povo*. Neste sentido, consideramos importante tratar das possibilidades e desafios dos profissionais de Educação Infantil em desenvolver a Literatura de Cordel em sala de aula, compreendendo a relevância de se valorizar as manifestações culturais dentro das instituições escolares. Conde (2013) constata que o poema de Cordel para criança é:

[...] Constatamos ser o poema de cordel para a criança uma possibilidade de inserir em sala de aula uma nova forma de ler e ouvir, tornando o estudo do poema o ponto de partida para conhecer situações do cotidiano, aprender língua portuguesa, história, biologia e geografia, trabalhando com o imaginário popular de uma forma simples, mostrando as variações de linguagem e de vocabulário. (CONDE, 2013, p. 11-12)

Ao tratar da poesia popular dentro das instituições escolares, podemos compreender que é um gênero ideal para ser desenvolvido com crianças pequenas. O texto, em formato de poesia, tem peculiaridades, que podem ser ressaltadas, despertando a curiosidade e ampliando o repertório de palavras. A poesia possibilita ao leitor/ouvinte, por meio, também de sua musicalidade, estimular a criatividade, a emoção, a fantasia e a sensibilidade. Pode ser também um gênero a ser desenvolvido com crianças desde muito pequenas, “levando em conta que a musicalidade e as rimas são trabalhadas desde cedo em parlendas, trava-línguas e cantigas de roda” (CONDE, 2013, p. 12).

Abramovich (2009) afirma que a poesia, dentro da Literatura Infantil, é um gênero, que lida com preconceitos dentro das editoras. Ela afirma que existem poucas edições, e, muitas vezes, as que existem, não têm qualidade ou não apresentam critérios. E complementa, relatando que os renomados poetas brasileiros não têm produções para o público infantil.

Podemos evidenciar a relevância da poesia, dentro das instituições escolares, tanto quanto a prosa, pois cada um dos gêneros destacados anteriormente tem especificidades que são relevantes para a formação das crianças pequenas. Dessa maneira, Abramovich (2009, p. 47) ressalta que “a poesia para crianças, assim como a prosa, tem que ser, antes de tudo, muito boa! De primeiríssima qualidade!!!

Outro ponto a ser constatado nesse cenário, abordado por Conde (2013), é que a poesia, nos dias atuais, tem ganhado maior relevância, e, neste sentido, complementa: “Assim como a prosa, ela, a princípio, teve caráter pedagógico, ou seja, estava destinado para fins de transmitir valores. Depois assumiu um aspecto mais artístico, sem, contudo, prescindir da primeira característica” (CONDE, 2013, p. 12).

O que a autora pontua é relevante para ser destacado, pois sabemos que a literatura é a arte por meio das palavras. E a poesia, neste contexto, ganha um vigor maior, por ser composta por versos e rimas. Ainda em relação à Literatura de Cordel (poesia popular), além dos versos e das rimas, ela é constituída de métrica, possibilitando, assim, a musicalidade. Além disso, sobre a qualidade literária, Abramovich (2009, p. 47) destaca:

Bela, movente, cutucante, nova, surpreendente, bem escrita Mexendo com as emoções, com as sensações, com os poros, mostrando algo em especial ou que que passaria despercebido, invertendo a forma usual de a gente se aproximar de alguém ou de alguma coisa Prazerosa, divertida, inusitada, se for a intenção do autor... Prazerosa, triste, sofrente, se for a intenção do autor... Prazerosa, gostosa, lúdica, brincante, se for a intenção do autor...

Cada ponto relatado pela autora é relevante, a fim de depreender que a poesia, para as crianças pequenas, precisa ser bem escrita e ter qualidade literária. E isso se deve observar, também, em relação à intencionalidade do autor. Sobre esta questão, Zappone (2005) alerta não ser necessário infantilizar essas obras, com palavra no diminutivo, por considerar que palavras complexas seriam de difícil entendimento para os pequenos leitores/ouvintes.

Nesta direção, “a linguagem poética destaca-se como um dos mais adequados instrumentos didáticos. Coelho nos ensina que: é nesse sentido que cabe àqueles a quem está entregue a orientação da infância, preparem-se para extrair desse instrumento suas mil virtualidades” (COELHO, 2000, p. 223).

Mediante às especificidades da Literatura de Cordel, depreendemos que a sua estrutura narrativa possibilita ao leitor/ouvinte um estímulo à emoção e à fantasia. Para Gonçalves (2009), o trabalho realizado com a poesia se dá por meio do compartilhamento de sentimento, entre o texto (autor) e o leitor/ouvinte, e o surgimento de elementos poéticos, destacados pela autora como: sensibilidade, fantasia, criatividade e emoção. Sobre a função da poesia, Gonçalves (2009, p.5) afirma:

A função da poesia e, naturalmente, da arte literária em geral, não é promover o domínio linguístico, mas, por meio da linguagem, possibilitar ao receptor um distanciamento crítico da realidade que ela lhe expõe à consciência. Por isso, a poesia tem uma importante função no desenvolvimento da personalidade infantil, uma vez que ela permite a comunicação da criança com a realidade, possibilita a investigação do real, ampliando o entendimento e a experiência de mundo através da palavra. Mas, para isso, a sua linguagem, os seus temas precisam estar em harmonia com a vivência infantil para que possa cumprir sua função simbólica e só conseguirá cumpri-la se tiver valor literário, se criar novas linguagens, se respeitar o mundo infantil que tem uma coerência peculiar. (GONÇALVES, 2009, p. 5)

Como foi destacado, a Literatura de Cordel, por ser constatada como gênero poesia, quando utilizada em sala de aula, pode proporcionar às crianças pequenas a comunicação com a realidade. Além disso, elas podem se aproximar das manifestações culturais do país, ampliando seu repertório de palavras e seu entendimento a partir das diferentes experiências com as palavras destacadas nas narrativas rimadas.

Mas é relevante abordar, ainda, o que José Paulo Paes (*apud* ABRAMOVICH, 2009, p.47) diz: “A poesia não é mais do que uma brincadeira com as palavras. Nessa brincadeira, cada palavra pode e deve significar mais de uma coisa ao mesmo tempo: isso aí. Toda poesia tem que ter uma surpresa, se não tiver, não é poesia: é papo furado”.

A Literatura de Cordel, com suas produções carregadas de regionalismo, por meio de narrativas estruturadas com versos, rimas e métricas, possibilita que o leitor mergulhe no universo literário de maneira prazerosa e lúdica.

Nesse contexto, como as parlendas e as cantigas de rodas, a Literatura de Cordel tem facilidade de memorização por conta da rima e da musicalização. O Cordel, por possuir as características retratadas, anteriormente, contempla todos estes aspectos; além de contribuir, para que as crianças desenvolvam a oralidade e percebam as rimas, desenvolvendo, também, a consciência fonológica.

Acreditamos que as propostas que integram os cordéis, em sala de aula, podem utilizar a concepção construtivista, pois temos a oportunidade de ver a criança como construtora do conhecimento. Neste sentido, teríamos que rever cada processo, em Ferreiro (2013), quando descreve as hipóteses de escritas:

- **Pré-silábico:** quando a criança não compreende que para escrever precisa utilizar apenas letras. Representa por meio de desenhos, ou até mesmo números. Não reconhece as letras nem sabe diferenciá-las, a leitura sempre é feita de maneira “global”;
- **Silábico:** quando a criança compreende que a escrita de palavras utiliza as letras, relacionando ao som. Este nível está dividido em três. O *primeiro* é notado pelo docente apenas na “sondagem diagnóstica”, pois a criança escreve as letras de acordo com as sílabas, mas ao ler a palavra, coloca mais letras (silábico inicial). O *segundo* é quando a criança está convicta de que, quando abre a boca, deve escrever uma letra; no entanto, não tem relação com o valor convencional. O *terceiro* e último é quando a criança continua com o silábico, escrevendo uma letra por sílaba, mas faz relação com o som;
- **Silábico-alfabético:** a criança, nesta hipótese, começa a acrescentar letras nas sílabas. Mas, em algumas, naquela em que o som fica evidente de que a sílaba tem mais que uma letra;
- **Alfabético:** a criança começa a perceber o som e suas respectivas letras, compreendendo que as sílabas necessitam, geralmente, de duas letras para escrever. Neste nível, a criança evidencia erros na ortografia. Entretanto, estas questões só devem ser comparadas pelo professor, quando ele as contextualiza com a turma.

Em relação à escrita, a BNCC (BRASIL, 2018), destinada ao público infantil, no campo de experiência, referente à “escuta, fala, pensamento e imaginação”, destaca que:

Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2018, p. 42)

A alfabetização, pela concepção construtivista, vê a criança como centro. Neste processo, ela é o “sujeito”, que constrói seu próprio conhecimento. Neste sentido, percebemos a importância da mediação do docente; pois, pode proporcionar atividades, que tragam significados para o aluno, provocando o “desequilíbrio”. E, para reequilibrar-se, faz com que as crianças avancem em suas hipóteses.

Sabemos que os RCNEI (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c), em seus diferentes volumes, aprovam a proposta em que os educandos sejam sujeitos ativos, afirmando que atividades de memorização e decodificação, no processo de alfabetização, geralmente, não possibilitam aprendizagens significativas.

Os professores precisam, então, ler diferentes gêneros literários em sala de aula, fazendo dessas propostas a sua rotina escolar, para que os educandos comecem a perceber as diferenças existentes entre esses gêneros. Dessa maneira, podem incluir a leitura de cordéis que, atualmente, estão disponibilizados em folhetos, livros, *sites* e vídeos em *Youtube*.

Um desafio, que podemos constatar, durante a pesquisa, é a dificuldade de encontrar folhetos e livros em formatos de Literatura de Cordel. As bibliotecas deveriam disponibilizar esse tipo de material, ou até mesmo organizar uma Cordelteca, para que as crianças tenham o contato com esse gênero. Todavia, não podemos ver esse desafio, como resistência, para não proporcionar rodas de leituras com Cordel; pois, como relatamos, anteriormente, existem *sites* e canais de vídeos com esse formato, destinados para o público infantil.

O contato das crianças, desde pequenas com a poesia popular, por meio da leitura do adulto, permite aproximação com o enredo das narrativas, e desenvolve a linguagem oral. O fato, por exemplo, de relatar, para seus amigos, o que entendeu da história contada, proporciona a ampliação do repertório de palavras.

A BNCC (BRASIL, 2017, 2018), no campo de experiência da *escuta, fala, pensamento e imaginação*, que são aspectos registrados nos *objetivos de aprendizagens e desenvolvimento*,

retrata situações referentes a trabalhar propostas didáticas, que estejam relacionadas a poemas e rimas, como, por exemplo:

(EI01EF02)

Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.

(EI02EF02)

Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.

(EI03EF02)

Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.

Ao proporcionar essas propostas, a BNCC (BRASIL, 2018) sugere que podemos possibilitar que os educandos sejam sujeitos ativos, que construam seus conhecimentos por meio da interação entre professor/aluno, deixando de ser passivos; ou seja, aqueles que apenas recebem a informação. Nesta perspectiva, poderão ouvir, pensar, refletir, criar e inventar situações, que estejam relacionadas às rimas. Mas, vale destacar que o professor pode ir além do que é sugerido pela BNCC, pois o documento, como já foi anunciado, tem uma visão instrumental, na intenção de organizar o que a criança aprende e controlar o trabalho dos professores em sala de aula.

Neste contexto, podem ser realizadas ações didáticas, em que os profissionais de Educação Infantil possam inserir o Cordel, fazer as crianças pensarem sobre quais palavras estão rimando, e, a partir das rimas, possam inventar e criar mais situações de aprendizagens. Possibilitar, desse modo, colocar em prática o que indicam os RCNEI, conforme explicitado a seguir:

O professor lê a história, as crianças escutam, observam as gravuras e, frequentemente, depois de algumas leituras, já conseguem recontar a histórias, utilizando algumas expressões e palavras ouvidas na voz do professor. Nesse sentido, é importante ler as histórias tal quais estão escritas, imprimindo ritmo à narrativa e dando à criança a ideia de que ler significa atribuir significado ao texto e compreendê-lo. (BRASIL, 1998c, p. 144)

Mediante à pesquisa desenvolvida, constatamos que a Literatura de Cordel é estruturada e constituída de linguajar riquíssimo, que trazem características populares, mas que as instituições escolares pouco ou quase não usam esse gênero para as crianças pequenas, restringindo para aquelas que moram na região nordeste.

Entendemos que proporcionar às crianças esta literatura pode trazer contribuições para a sua aprendizagem e desenvolvimento de uma forma significativa e efetiva; pois, quando as

crianças repetem as palavras do Cordel, acabam por treinar a memória, e, sobretudo, utilizar as hipóteses da escrita. Consideramos, neste sentido, que a Literatura de Cordel permite que as crianças utilizem as *hipóteses de escrita*, tendo, assim, a possibilidade de avançar, por meio da mediação docente, em seu processo de alfabetização.

Para além desse processo de alfabetização e de leitura do mundo, como diria Paulo Freire (1989), é preciso pensar também na formação dos professores a fim de que possam abrir possibilidades, em seus diferentes contextos, para a Literatura Infantil, e, também, para a Literatura de Cordel, como até agora mencionamos. Entretanto, é preciso que existam na formação inicial e continuada, assim como no interior da Escola, espaços de trocas de experiência, que procurem instrumentalizar os professores para que possam, conforme Abdalla (1998, p. 16):

[] entender as práticas sociais como espaços de produção de linguagem e de humanidade. De um lado, isso se refere à compreensão que temos de nós mesmos, envolvidos com a leitura e a produção de escrita na e para a coletividade, e ao nosso comprometimento enquanto educadores. De outro, diz respeito à importância que damos às práticas de leitura e escrita partilhada e coletiva, cujo conteúdo possibilite integrar os participantes (alunos e professor), desmistificar estereótipos, propiciar um processo de reflexão coletiva e de pesquisa, que só acontece quando possibilitamos troca de experiências.

Consideramos, aqui, que as *trocadas de experiências* podem oportunizar tempos e espaços de formação e aprendizagem profissional, como foi visto, inclusive nas entrevistas com as professoras de Educação Infantil, sujeitos de pesquisa, quando, nas narrativas realizadas, colocaram em pauta suas experiências e vivências nas salas de aula e nos diferentes espaços com as crianças de Educação Infantil.

3.4. Literatura de Cordel: compreendendo a formação leitora

Ao abordar um gênero popular como possibilidade para sala de aula com crianças pequenas, é relevante destacar quais os benefícios do Cordel para a formação leitora e humana dos discentes, compreendendo que “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989).

No processo de alfabetização das crianças, o domínio da linguagem escrita tem um papel preponderante, muitas vezes maior que a linguagem oral, que também é relevante na Educação Infantil. O trabalho com a Literatura de Cordel proporciona uma união agradável entre a escrita e a linguagem oral. Sobre esta união, Augusto (2005, p.26) anuncia:

No Brasil ainda há comunidades que pensam o mundo, transmitem conhecimentos e se expressam segundo a lógica própria da oralidade. Além disso, em algumas das capitais do nordeste, e mesmo em São Paulo, ainda podemos encontrar núcleos que se preocupam com a divulgação do cordel por meio de material impresso, o que permite um convívio harmonioso das duas linguagens, a escrita e a oral, sem que uma simplesmente substitua a outra.

Neste sentido, acreditamos ser relevante apresentar às crianças pequenas diferentes tipos de linguagens para estimular o pensamento infantil, sabendo que o Cordel tanto aproxima a criança da linguagem oral (récita), quanto da escrita (folhetos e livros impressos). Augusto (2005) retrata a relevância de trabalhar com obras clássicas, brasileiras e oral, concluindo que:

Assim como foi importante ouvir e apreciar textos de qualidade, como contos de fadas tradicionais e suas diferentes versões, contos japoneses, clássicos da literatura mundial (Gulliver, Sigfried, Mil e uma Noites...), literatura brasileira (de autores como Rubem Braga e Carlos Drummond de Andrade), consideramos importante conhecer uma modalidade oral da literatura. (AUGUSTO, 2005, p. 26)

Um ponto que esta pesquisa vem anunciar é que o Cordel pode ser utilizado como possibilidade em sala de aula em todo território brasileiro, não restringindo apenas à região nordeste. Acreditamos que as crianças de Educação Infantil devem ouvir muitas histórias e que os profissionais podem oferecer diversos gêneros durante a rotina escolar, incluindo o Cordel em seu planejamento.

No próximo Capítulo, iremos destacar os caminhos metodológicos da pesquisa, abordando sua natureza, o cenário da Educação Infantil e o contexto da pesquisa e seus sujeitos; assim como os procedimentos metodológicos e a técnica de análise dos dados.

CAPÍTULO IV

“SENTA QUE LÁ VEM HISTÓRIA”: CAMINHOS DA PESQUISA

Ô de casa, me responda
Alguém aqui pode vir?
Quero saber o caminho
Pelo qual devo seguir
Para encontrar um jardim
Cheio de rosa e jasmim
Pois para lá quero ir.

(SÁ, 2010, p. 10)

Este Capítulo objetiva contextualizar o cenário da Educação Infantil e o contexto da pesquisa, identificando os caminhos que foram percorridos, tendo em vista a coleta e o tratamento dos dados. Neste sentido, busca traçar o percurso metodológico, apresentando a *natureza da pesquisa*, o contexto em que a mesma foi realizada, a caracterização dos sujeitos da pesquisa (professores que atuam na Educação Infantil, da escola privada e das instituições públicas do município de Santos), os procedimentos metodológicos (realização de entrevistas narrativas); e, por fim, a análise de conteúdo (BARDIN, 2007).

Dessa maneira, é relevante destacar que a pesquisa assume e se apropria de uma abordagem qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1994). Contudo, como foi destacado, na epígrafe acima (SÁ, 2010), para encontrarmos um caminho com rosas e jasmims, é necessário saber e traçar o caminho que devemos seguir.

4.1 A natureza da pesquisa

A pesquisa qualitativa tem sido desenvolvida no campo educacional, e, aos poucos, tem ganhado reconhecimento, construindo uma rica longa história nas pesquisas relacionadas à educação. Os autores Bogdan e Biklen (1994) publicaram o livro *Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, e, nele, indicam a “caracterização da investigação qualitativa e do modo como esta se articula com a educação, considerando tanto os conceitos teóricos como os históricos” (p. 12). Estudos significativos modificaram a pesquisa em educação, e, neste sentido, os atores complementam:

Um campo que era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por "Investigação Qualitativa". (grifos dos autores) (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11)

Por outro lado, Minayo (2001, p. 16) acredita que a “metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. Neste sentido, as ideias dessa autora permitem-nos compreender que o significado da aproximação com os sujeitos da pesquisa envolve valores, crenças, diferentes atitudes e reflexões sobre a prática.

A pesquisa utiliza a abordagem metodológica qualitativa, na intenção de analisar as percepções dos profissionais de Educação Infantil sobre a Literatura de Cordel em sala de aula, refletindo sobre seus desafios e possibilidades.

Nesta direção, é preciso destacar também que Bogdan e Biklen (1994) afirmam que o objetivo do pesquisador em educação, ao utilizar uma abordagem qualitativa, é o de “[...] compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem estes mesmos significados”. E indicam cinco características essenciais para esse tipo de abordagem.

A *primeira* característica, destacada pelos autores (1994, p. 47), indica que, “na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. Ou seja, a pesquisa qualitativa necessita de grande dedicação do pesquisador no momento da coleta de dados, mas depende também dos sujeitos e do contexto que estão inseridos. Para compreender as percepções dos profissionais de Educação Infantil sobre a Literatura de Cordel, seus desafios e possibilidades em sala de aula, utilizamos entrevistas narrativas, com a intenção de analisar as vozes desses sujeitos quanto à sua formação e prática em relação à Literatura Infantil, tendo em vista as instituições de ensino, em que lecionam.

Quanto à *segunda* característica, Bogdan e Biklen (1994, p. 48) defendem que “a investigação qualitativa é descritiva”. Neste caso, consideramos relevante descrever todo o processo da pesquisa. Pois, para os autores: “Ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo forma minuciosa” (p. 49).

A *terceira* característica, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.49), diz respeito mais ao “processo do que simplesmente aos resultados ou produtos”. Desse modo, nós, pesquisadores,

precisamos debruçar sobre o processo, entre o levantamento bibliográfico, os referenciais teóricos e as abordagens metodológicas. Ou seja, durante a investigação qualitativa da pesquisa, os sujeitos, por meio do resgate da memória, podem relatar vivências, desafios e possibilidades das práticas educativas, possibilitando, assim, identificar as suas percepções em relação ao objeto de pesquisa, tendo como destaque o *processo* e não apenas o resultado final.

Vale ressaltar a *quarta* característica, descrita por Bogdan e Biklen (1994, p. 50), é quando os “[...] investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”. Neste caso, a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador, por meio da indução, observar, levantar dados e analisar sua influência.

E, por fim, a *quinta* característica trata, conforme os autores (1994, p. 51), sobre “[...] o significado da abordagem qualitativa, pois os pesquisadores estão mais interessados nas diferentes narrativas de vidas de seus sujeitos do que apenas em números e estatísticas. Neste contexto, Bogdan e Biklen (1994, p.51) concluem:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências, do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes a serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

Ainda, em relação à pesquisa qualitativa, Lakatos e Marconi (1987, p 15) revelam que “a pesquisa pode ser considerada um procedimento formal com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento técnico ou científico, e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Neste sentido, podemos destacar que a pesquisa oportuniza a compreensão do objeto, que se quer observar, possibilitando reflexões, questionamentos e novas hipóteses no decorrer dos estudos.

Yin (2016), também, tece reflexões sobre algumas características relacionadas à pesquisa qualitativa, retratando a sua relevância e a valorização da mesma, conforme o que segue:

1. Estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. Representar as opiniões e perspectivas das pessoas (rotuladas neste livro como os participantes) de um estudo;
3. Abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. Contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e

5. Esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de e basear em uma única fonte. (YIN, 2016, p.7)

Após compreendermos as características de uma pesquisa qualitativa e mergulharmos neste universo metodológico, que é relevante para o auxílio nas pesquisas de educação e, também, para análise de dados coletados, trataremos, a seguir, ainda que brevemente, do cenário da Educação Infantil no Brasil.

4.2 O cenário da Educação Infantil

Para entender os dilemas referentes à Educação Infantil, é importante compreender a história dessa modalidade educativa. Com isso, percebemos a relevância dos estudos de Kuhlmann (2000, 2014, 2015a, 2015b), pois dedicou muitas de suas pesquisas para a compreensão da história da Educação Infantil no Brasil. O autor estudou as especificidades da Educação Infantil, que ocorreram desde as primeiras instituições até a consolidação desta modalidade, por meio de documentos oficiais (BRASIL, 1988; 1996) e das análises históricas.

É preciso consolidar a relevância das pesquisas históricas a respeito da Educação Infantil, para compreender o seu contexto social até os dias atuais. Neste contexto, Kuhlmann (2015a, p. 6), destaca que: “Quando se desvaloriza a história por ela se ocupar do que já passou, o risco está na ilusão de se inventar a roda novamente”.

Ao pesquisar sobre essa modalidade de ensino, é relevante compreender o que é a Educação Infantil. E, nesta direção, Kuhlmann (2015b) faz uma análise:

Pode-se falar de Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade. Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização. (KUHLMANN, 2015b, p. 469-470)

Dentre as diferentes concepções de ensino, promoveu-se uma educação assistencialista, uma “pedagogia da submissão”, tendo a pretensão de preparar a classe popular para aceitar a exploração e injustiça social (KUHLMANN, 2015a).

Em 1933, em uma Conferência Nacional de proteção à família, Anísio Teixeira, um dos escolanovistas, relatava sobre a relevância de se utilizar, nas instituições infantis existentes

naquela época, propostas pedagógicas com a intenção de compreender a importância do brincar, e não apenas a saúde física (KUHLMANN, 2000).

Em 1959, Lourenço Filho, também um dos pioneiros da Escola Nova, em conferência que ocorreu na Escola de Belas Artes, buscou retratar a relevância dos jogos e das brincadeiras livres para as crianças pequenas (KUHLMANN, 2000). Ainda, sobre o contexto histórico das instituições de Educação Infantil, Kuhlmann (2000) informa que:

De lá até meados da década de 1970, as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional. A legislação trabalhista, que desde 1932 previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres [...]. (KUHLMANN, 2000, p. 8)

As propostas do modelo de pré-escolas tiveram grande influência de organizações intergovernamentais, dentre elas: o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a (UNESCO). Rosemberg (1992) analisa que uma das antigas influências e novas propostas foram executadas pelo UNICEF, por meio do Departamento Nacional de Crianças (DNCr), informando que:

Uma das primeiras ações conjuntas UNICEF-DNCr foi a implantação de Clubes de mães que tinham “por finalidade fixar e valorizar a mulher do lar, na educação”. Seu formato já continha elementos que caracterizavam alguns dos programas desenvolvidos posteriormente: orientado por uma filosofia de assistência social baseada na participação das comunidades, apoiava-se no trabalho voluntário de monitoras (ou dirigentes) instruídas por pessoal técnico qualificado e funcionando em locais disponíveis onde ocorre afluência das mães. (ROSEMBERG, 1992, p. 131)

Neste aspecto, a UNICEF-DNCr desenvolve e implanta o clube das mães com a intenção e a finalidade de valorizar a mulher tanto no lar quanto na educação. Em meados da década de 1960, houve novas reformulações internas na UNICEF, passando a desenvolver seus trabalhos diretamente com os governos, tendo a intencionalidade em adaptar os programas desenvolvidos, para cooperar com as necessidades de cada país. Em relação a esse contexto, Rosemberg (1992, p. 23) complementa: “Sua ação, então, passou a avisar diretamente os planejamentos nacionais, que deveriam atentar para a infância e juventude, desenvolvendo ações através da integração de projetos já existentes”.

Neste processo histórico da Educação Infantil, houve momentos de construção de políticas públicas, que, muitas vezes, não visavam à classe trabalhadora e menos favorecida. Em 1967, iniciou um Plano de Assistência Pré-escolar, do Departamento da Criança, a que

começaram a indicar outros espaços (igrejas) para serem centro recreativos. O projeto Casulo (1977) tinha a pretensão de desenvolver propostas paralelas a orientações dos familiares, conforme destaca Kuhlmann (2000).

Contudo, Kuhlmann (2000) analisa que: “Depois de sangrarem por muitos anos as verbas educacionais, as propostas do regime militar queriam atender às crianças de forma barata [...] deixando de lado a qualidade sofisticada” (KUHLMANN, 2000, p.11).

Com a análise relatada, anteriormente, podemos compreender que a dualidade, dentro das instituições escolares, é algo histórico, pois a população pobre ganhou espaço nesses lugares de aprendizagens. No entanto, quando se pensa em qualidade de ensino, não se tem tanta preocupação com a aprendizagem da classe popular, como, por exemplo, a “Pedagogia da Submissão”, que era proposta nas instituições, que faziam segregação aos pobres. Sendo que os programas relacionados à infância tinham a ideia de que eles eram as soluções para os problemas da sociedade, conforme indica Kuhlmann (2000).

Sobre a Educação Infantil, Kuhlmann (2000) relata, ainda, que aconteceram, no Brasil, diversas transformações. No entanto, o autor afirma que foi durante o regime militar que houve retrocessos no cenário brasileiro. Inicia-se, depois, uma nova fase, tendo um grande marco com as definições contidas na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e na LDB 9394/96, (BRASIL, 1996), em que “a legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica” (KUHLMANN, 2000, p. 6).

Quando pesquisamos sobre a expressão “Educação Pré-escolar”, percebemos que ela ganhou relevância ao referenciar à escolarização como algo obrigatório, incluindo neste processo a educação das crianças de 0 a 3 anos. No ano de 1980, segundo Kuhlmann (2000), o Ministério da Educação começa a tratar da pré-escola, com crianças nas instituições escolares de 0 a 6 anos de idade.

Entretanto, em meados de 1990, começam a aparecer diferentes formulações em relação à Educação Infantil, enfatizando a importância dos cuidados que devem existir com a crianças e a educação, não podendo existir separação entre esses dois aspectos (KUHLMANN, 2000).

Quando analisamos sobre o direito da criança, observamos que está relacionado às conquistas que acabaram sendo um fruto de uma construção histórica da sociedade. Pois, sabemos que as primeiras instituições foram pensadas como um direito da família, porque os pais necessitavam trabalhar fora. Entretanto, essas instituições deveriam ser pensadas como um direito da criança.

Com a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), estabelece-se, pela primeira vez na história da educação no Brasil, a Educação Infantil, como a primeira etapa da educação básica. Neste contexto, surgem também dispositivos legais e documentos curriculares, que norteiam a Educação Infantil e a formação de professores, tais como: os RCNEI (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c); o PNE (BRASIL, 2014); a BNCC (BRASIL, 2018), como já informado no Capítulo I.

Entretanto, em meio a avanços e retrocessos, foram surgindo diferentes concepções de ensino para as crianças pequenas. No campo da alfabetização, podemos destacar duas concepções, que se distinguem por meio das práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil em sala de aula e como estes profissionais enxergam o processo de aquisição do conhecimento. São elas: as concepções relacionadas ao método tradicional e as concepções referentes ao construtivismo.

O método tradicional segue uma linha de pensamento behaviorista, relacionado à condicionamento. Por meio desta concepção, as crianças, no processo de alfabetização, são inseridas em situações ocasionais, permeadas por meio da repetição, memorização e decodificação. Os materiais didáticos contêm textos, que, muitas vezes são fragmentados, e, ao invés de pensar sobre a escrita, os educandos são submetidos às cópias. Paulo Freire (2014) faz críticas a essa concepção, nomeada, como “educação bancária”, como já foi mencionado anteriormente, e afirma:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece é aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2014, p. 80-81).

Em concordância com as ideias de Freire (2014), compreendemos que a concepção construtivista do processo de alfabetização é mais significativa para as crianças pequenas; pois, envolve os educandos de forma mais significativa no processo de ensino e aprendizagem. Como já foi relatado, as crianças constroem hipóteses de escritas (FERREIRO, 2013), saindo das garatujas até a escrita convencional.

Consideramos, assim, que os professores de Educação Infantil podem oportunizar uma aprendizagem mais significativa aos estudantes com a Literatura Infantil, pois “a leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros lugares que não o seu” (BRASIL, 1998a, p. 143).

Dessa maneira, ao proporcionar, nos momentos de leitura, a Literatura de Cordel, por meio dos versos, rimas e métricas, as crianças podem, também, ter acesso à manifestação cultural, pois “ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura” (BRASIL, 1998a, p. 143).

4.3 O contexto da pesquisa

As escolas, que foram investigadas na pesquisa, aqui relatada, estão localizadas no município de Santos - SP, na Baixada Santista. Observamos diferentes contextos da educação, compreendendo as diversas interfaces dentro das instituições escolares existentes no mesmo município.

Em primeira instância, destacaremos pontos relevantes sobre as instituições públicas, que atendem às crianças pequenas, na Educação Infantil, informando a respeito do contexto das três escolas em que três professoras da pesquisa estão inseridas. E, em seguida, anunciaremos o contexto da escola particular, em que as outras três professoras lecionam.

No tópico, a seguir, analisaremos, então, o contexto das escolas públicas de Educação Infantil de Santos – SP.

4.3.1 Escola pública

O sistema Municipal de Ensino de Santos iniciou-se, no ano de 2002, seguindo a Lei nº 9.934/96 (BRASIL, 1996), apresentando a seguinte estrutura organizativa: o Conselho Municipal de Educação (CME); a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC); a Unidade Municipal de Educação Especial (UME); e as Unidades de Educação Profissionalizantes (UMEP).

O Quadro 4, a seguir, apresenta o levantamento que foi realizado sobre as escolas de Educação Infantil no Município de Santos.

Quadro 4 - Levantamento das Escolas Municipais da Educação Infantil no Município de Santos

Escolas municipais de Educação Infantil de Santos	
Nome da Instituição:	Localização (Bairro)
UME dos Andradas	Aparecida
UME Anízio Bento	Areia Branca
UME Antonio Demóstenes de S. Britto	Boqueirão
UME Antônio de Oliveira Passos Sobrinho	Macuco

UME Candinha Ribeiro de Mendonça	Nova Cintra
UME Cely de Moura Negrini	Jardim Castelo
UME Claudia Helena dos Santos Oliveira Corrêa	Areia Branca
UME Cyro de Athayde Carneiro	Nova Cintra
UME Colégio Santista	Vila Nova
UME Derosse José de Oliveira	Boqueirão
UME Doutor Alcides Lobo Viana	Marapé
UME Doutor Laurival Rodrigues	Nova Cintra
UME Doutor Luiz Lopes	Nova Cintra
UME Doutor Nelson de Toledo Piza	Saboó
UME Doutor Porchat de Assis	Ponta da Praia
UME Elsa Virtuoso	Macuco
UME Eunice Caldas	Vila Matias
UME Flávio Cipriano Barbosa	São Manoel
UME Gemma Rebello	Vila Nova
UME General Clóvis Bandeira Brasil	Bom Retiro
UME Hilda D'Onófrío Papa	Rádio Clube
UME Hilda Rabaça	Chico de Paula
UME Ilha Diana	Área Continental
UME Irmã Maria Dolores	Vila Nova
UME João Walter Sampaio Smolka	Rádio Clube
UME José Carlos de Azevedo Júnior	São Manoel
UME José da Costa e Silva Sobrinho	Alemoa
UME José de Sá Porto	Areia Branca
UME Leonor Mendes de Barros	Gonzaga
UME Luiz Alca de Sant'Anna	Piratininga
UME Luiz Carlos Prestes	Santa Maria
UME Lydia Federici	Boqueirão
UME Magali Alonso	São Bento
UME Margareth Buchemann	Ponta da Praia
UME Maria Helena Roxo	Paquetá
UME Maria Luiza Simões Ribeiro	Saboó
UME Maria Patrícia	Valongo
UME Maria Lúcia Prandi	São Jorge
UME Monte Cabrão	Monte Cabrão
UME Noel Gomes Ferreira	Caruara- Área continental
UME Olívia Fernandes	Embaré
UME Oswaldo Justo	Chico de Paula
UME Padre Francisco Leite	Marapé
UME Professor Pedro Crescenti	Rádio Clube
UME Professora Iveta Mesquita Nogueira	Ponta da Praia
UME Regina Altman	Vila Progresso
UME Samuel Augusto Leão de Moura	Areia Branca
UME Sandra Cristina Teixeira Gama	Areia Branca
UME Vereador João Ignácio de Souza	Rádio Clube
UME Yara Nascimento Santini	Castelo

Fonte: Prefeitura Municipal de Santos.

Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=institucional/unidades-municipais-de-educacao>

Ao analisar as escolas municipais de Santos relatadas no Quadro anterior, identificamos que existem 83 escolas espalhadas por toda a cidade; dentre as quais, 50 atendem às crianças pequenas, que frequentam a Educação Infantil (0 a 5 anos e 11 meses).

Neste cenário apresentado, os espaços escolares a serem pesquisados, serão três instituições de ensino públicas, e duas delas estão localizadas no morro de Santos (SP) e a outra na Zona Noroeste. Todas em zonas periféricas do município.

A *Escola da Natureza*⁸ fica localizada no Morro da Nova Cintra. A Instituição atende apenas às crianças de Educação Infantil (Berçário I e II e Maternal I). Como a Professora desta Instituição informou, a Escola fica próxima à natureza, em volta de muitas árvores e um lago conhecido como o do Jacaré.

A outra Instituição é a *Creche Cidade Alta*, situada na Vila Progresso, no Morro de Santos, que atende à Educação Infantil (Berçário I e II e Maternal I). O nome desta Instituição foi justificado pela Professora Marli, pois a Escola está relacionada ao local, em que ela se encontra: o ponto mais alto da cidade. E a terceira Instituição denominou-se *Léozinho*, e está localizada na Zona Noroeste de Santos, no Bairro Areia Branca, e atende à Educação Infantil (Berçário I e II e Maternal I).

Como se observa a partir do que foi relatado pelos sujeitos da pesquisa, as três instituições de ensino atendem apenas às crianças de Educação Infantil, e estão localizadas em bairros periféricos de Santos. Na maior parte, trata-se de crianças carentes; ou seja, pertencem a escolas que estão em ambientes vulneráveis, como já foi relatado em uma entrevista narrativa, indicando que, quando chove, estes bairros ficam alagados e as crianças não conseguem chegar às escolas (APÊNDICE IV).

A seguir, o Quadro 5- Espaços Escolares- Escolas Públicas- traz um breve retrato das escolas públicas no que diz respeito à infraestrutura.

Quadro 5 - Espaços Escolares - Escolas Públicas

Espaços	Escola da Natureza	Escola Leozinho	Creche Cidade Alta
Salas	5 (cada sala tem uma TV) Berçário I (1) Berçário II (2) Maternal I (2)	7 (cada sala tem uma TV) Berçário (com lactário)	6 (cada sala tem uma TV) Berçário I (2) Berçário II (2) Maternal I (2)
Banheiros	2 (funcionários) 1 banheiro para cada duas salas (estudantes)	2 (funcionários) 1 banheiro para cada duas salas (estudantes)	2 (funcionários) 1 banheiro para cada duas salas (estudantes)
Brinquedoteca	Não tem	1 (com televisão)	1
Pátio	1 (com as mesas da merenda)	1	1
Horta	Não tem	Não tem	Na frente da escola Ao lado das salas de Maternal I
Parque	1	1	1

⁸ Para preservar a identidade institucional das três escolas da rede pública municipal de Santos/SP, os seus nomes foram alterados.

Área externa	Não tem	1	1
Sala da Direção	1	1	1
Sala da Coordenação/Orientação	1	1	1 para Coordenação e 1 para Orientação.
Secretaria	1	1	1
Cozinha	1	1	1
Sala de Professores	1 (com acervos de livros)	1 (com refeitório)	1 (com refeitório)
Solário	Não tem	Não tem	1
Biblioteca	Não tem, e o acervo de livros fica na sala dos Professores.	Não tem (tem apenas biblioteca de classe).	Não tem, o acervo de livro fica na sala dos Professores.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Em contrapartida, tratamos, também, de uma instituição privada, que está localizada no bairro Marapé, nesta mesma cidade, conforme tópico a seguir.

4.3.2 Escola privada

Neste trabalho, também apresentamos dados sobre uma instituição privada, que atende a crianças na modalidade de ensino, de Educação Infantil até o Ensino Médio, e onde foram coletados dados junto a três professoras. A Educação Infantil funciona, no período da manhã, com cinco salas; e, no vespertino, com sete salas, e assistem a crianças do Grupo 1 ao Grupo 5 (de 0 a 5 anos e 11 meses). A seguir, o Quadro 5 indica os espaços escolares utilizados pelas crianças nesta Escola privada.

Quadro 6 - Espaços Escolares- Escola Privada

Espaços na escola que as crianças da Educação Infantil utilizam	
Espaços	Quantidades
Salas	9
Hortas	8
Minicidade	1
Parque	2
Restaurante	1
Refeitório	1
Banheiro	2
Biblioteca	1
Auditório	1
Multiuso	1
Piscina	2
Sala de informática	1
Laboratório	1
Enfermaria	1
Sala de capoeira	1
Sala de balé (espelhos)	1
Sala de música	1

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de pesquisa.

A *Escola dos Sonhos*, nomeada pelos sujeitos da pesquisa, fica localizada em um quarteirão, no bairro José Menino, em Santos. Os espaços são todos climatizados e ambientes arejados. Os banheiros, divididos para meninos e meninas; e, em cada um, têm cinco vasos sanitários e pias adaptadas para o tamanho das crianças. A Escola funciona das 7h às 19h, atendendo a crianças em período regular, integral e semi-integral. Diferente das instituições públicas, esta Escola atende à classe média/alta das famílias de Santos; pois, se trata de uma instituição tradicional, que, neste ano, faz 118 anos dedicados à Educação.

As Professoras desta Escola anunciam que esta instituição oportuniza realizar as idealizações de cada uma referente à educação. Retratam sobre o espaço físico e a concepção de ensino que utilizam em salas de aula, por estes motivos, nomearam-na de *Escola dos Sonhos*. Vale destacar que toda instituição tem seu lado bom e ruim e esta Escola atende a uma certa classe social e aí nos perguntamos: a Escola dos Sonhos de quem?

A seguir, o Quadro 7 faz uma breve descrição das quatro Escolas, três públicas e uma privada, a fim de que se tenha um retrato da quantidade de alunos, do período de atendimento, das modalidades referentes à Educação Infantil, número de professores e de gestores; assim como o número de funcionários.

Quadro 7 - Levantamento de dados das instituições escolares

Instituições	Escola dos Sonhos (Particular)	Escola da Natureza (Pública)	Escola Leozinho (Pública)	Creche Cidade Alta (Pública)
Quantidade de alunos:	1156	84	135	140
Período de atendimento	Matutino e vespertino	Matutino e vespertino	Matutino e vespertino	Matutino e vespertino
Modalidades:	Educação Infantil Berçário Grupo II Grupo III Grupo IV Grupo V Fundamental anos Iniciais Fundamental anos finais Ensino Médio	Educação Infantil Berçário I Berçário II Maternal I	Educação Infantil Berçário I Berçário II Maternal I	Educação Infantil Berçário I Berçário II Maternal I
Nº de Professores	82	26	47	47
Nº de Gestores	11 Diretor (1) Vice (1) Coordenadores (8) Orientadora educacional (1)	3 Corrdenador Pedagógico Orientador Educaional Diretor	4 Corrdenador Pedagógico Orientador Educaional Diretor Auxiliar da direção	4 Corrdenador Pedagógico Orientador Educaional Diretor Auxiliar da direção

Nº de Funcionários	49	10	7	7
--------------------	----	----	---	---

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de pesquisa.

No tópico, a seguir, trataremos da caracterização dos sujeitos de pesquisa: três professoras da rede pública municipal, que trabalham em escolas diferentes; e mais três professoras de uma mesma escola da rede privada.

4.4 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram definidos por meio do objetivo do estudo, que trata de compreender quais as percepções dos profissionais de Educação Infantil sobre a Literatura de Cordel, seus desafios e possibilidades para as práticas pedagógicas em sala de aula. Por este motivo, buscamos seis profissionais de Educação Infantil de quatro instituições de ensino, que atendem a crianças pequenas (até 5 anos e 11 meses). Ou seja, são três professoras de cada uma das escolas públicas e três professoras da escola privada, totalizando seis professoras.

Em primeira instância, para a caracterização desses sujeitos, elaboramos o Quadro 8 e os Gráficos 1, 2 e 3, para depreender as características e o contexto em que essas professoras estão inseridas. Neste sentido, consideramos, de acordo com Lüdke e André (1986) que a caracterização possibilita informações que deixam a pesquisa com mais rigor científico (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Neste contexto, buscamos o caminho que entrelaçasse as narrativas dos sujeitos da pesquisa com o objeto deste estudo. Dessa maneira, para melhor conhecer os sujeitos, usamos as narrativas, de forma que possibilitassem a reflexão sobre a prática, por meio da memória. Realizamos, então, entrevistas narrativas, com roteiro de 11 (onze) perguntas, tendo questões abertas (APÊNDICE II), e uma breve apresentação sobre os sujeitos, com faixa etária, etnia, município, em que que reside, e aspectos relacionados à formação contínua, tendo em vista que o objetivo é conhecer estas profissionais e o contexto que estão inseridas. Alguns aspectos destacaremos a seguir.

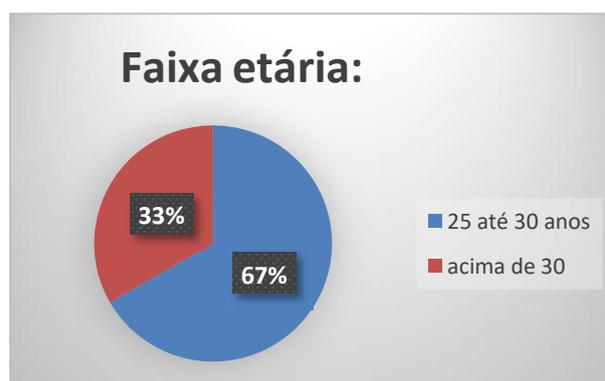
Sobre os profissionais de educação e seu perfil, o Quadro 8 apresenta os seguintes resultados:

Quadro 8 - Perfil das Professoras Entrevistadas

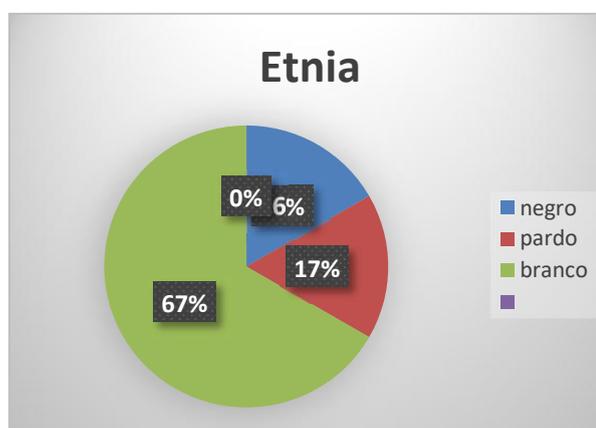
Professoras	Faixa Etária	Sexo	Etnia	Formação contínua
Amorosa	25	Feminino	Branca	Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> Mestranda em Educação
Anita	32	Feminino	Branca	Cursos e palestras (Centro de Formação da Escola da Vila)
Dandara	27	Feminino	Negra	Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> (Alfabetização e Letramento)
Tati	33	Feminino	Branca	Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>
Marli	28	Feminino	Branca	Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>
Betina	28	Feminino	Parda	Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

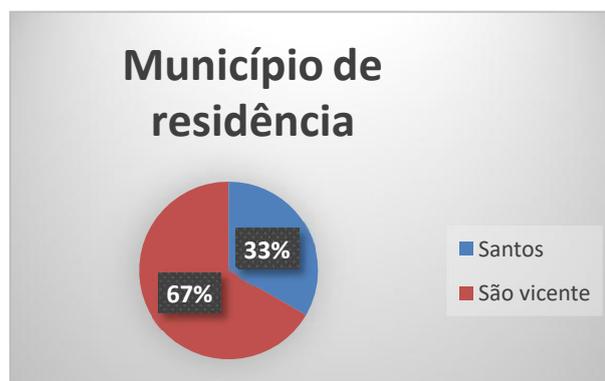
A seguir, os Gráficos 1, 2 e 3 apresentam uma caracterização dos sujeitos de pesquisa, destacando a faixa etária, a etnia e o município de residência.

Gráfico 1 - Caracterização dos Sujeitos Pesquisa por meio da faixa etária

Fonte: Dados da entrevista narrativa.

Gráfico 2 - Caracterização dos Sujeitos Pesquisa por meio da etnia

Fonte: Dados da entrevista narrativa.

Gráfico 3 - Caracterização dos Sujeitos Pesquisa por município de residência

Fonte: Dados da entrevista narrativa.

A partir dos dados coletados sobre os sujeitos, como foi registrado no Quadro 8 e nos Gráficos 1, 2 e 3, podemos destacar que: a) 100% das entrevistadas são do sexo feminino; b) a grande parte realizou Pós-graduação *Lato Sensu* (especialização), e uma delas cursa o Mestrado em Educação (Pós-graduação *Stricto Sensu*); c) a faixa etária, que prevalece com maior percentual, está entre 25 até 30 anos (67%) e acima de 30 anos (33%); d) quatro das professoras entrevistadas (67%) se consideram brancas, sendo que uma (16%) indica ser negra e uma (17%) parda. Sobre o município de residência, quatro professoras residem no município de São Vicente (67%) e duas residem (33%) em Santos.

A seguir, apresentaremos as etapas da pesquisa, e a justificativa de utilizarmos os dispositivos das Entrevistas Narrativas.

4.5 A Pesquisa de Campo

Na intenção de alcançar ao objetivo deste Relatório, tratamos dos instrumentos selecionados para o desenvolvimento da pesquisa de campo, a fim de compreender as percepções dos profissionais de Educação Infantil sobre a Literatura de Cordel.

Optamos por realizar Entrevistas Narrativas (EN), conforme Moura e Nacarato (2017), com 06 (seis) professores de Educação Infantil: sendo 03 (três) de uma instituição privada, localizada na cidade de Santos, e 03 (três) de cada uma das três escolas municipais, localizadas no mesmo município. E, no roteiro da entrevista sob a abordagem das narrativas, abordamos os seguintes temas: Formação de Professor, Literatura Infantil e Literatura de Cordel.

Apresentamos, de forma resumida, no Quadro 9, o instrumento de coleta da pesquisa, denominado Roteiro da Entrevista Narrativa (EN), revisitando o objetivo e a fundamentação teórico-metodológica que foram propostos.

Quadro 9 - Instrumento de Coleta da Pesquisa

Instrumento de pesquisa	Objetivo	Fundamentação teórico-metodológica
Roteiro da Entrevista Narrativa (EN)	Coletar dados, por meio das narrativas dos sujeitos, através de um roteiro de entrevistas, para compreender as percepções das professoras da Educação Infantil em relação à Literatura de Cordel.	FREIRE (1989, 2011, 2013, 2014, entre outros) BARDIN (2007) FRANCO (2013)

Fonte: Elaborado pela autora com base na fundamentação teórico-metodológica.

O caminho teórico-metodológico desenvolvido na pesquisa possibilitou, por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2007; FRANCO, 2003), o entendimento dos detalhes sobre a percepção das professoras de Educação Infantil em relação à Literatura de Cordel. Em seguida, trataremos das entrevistas narrativas, justificando-as.

4.5.1 A Entrevista Narrativa (EN)

A Entrevista Narrativa (EN) é um dispositivo de formação para a realização de pesquisas acadêmicas, que foi idealizada por Schütze (2011). Esse tipo de narrativa “busca romper com a rigidez imposta pelas narrativas estruturadas e/ou semiestruturadas e permite identificar as estruturas sociais que moldam experiências” (MOURA; NACARATO, 2017, p. 16).

A escolha da Entrevista Narrativa (EN), como dispositivo para coleta de dados, tem a intenção de que os sujeitos narrem suas experiências na prática docente; ao invés de responder a questionários com perguntas fechadas, mas que, de maneira artesanal, construam a comunicação, lembrando de suas experiências, buscando possíveis explanações para suas ações. Como indicam Moura e Nacarato (2017, p. 17): “A EN é considerada mais profunda, pois vai além do esquema pergunta-respostas da maioria das entrevistas”.

Mediante ao cenário apresentado pelos autores, anteriormente citados, este trabalho busca evidenciar, por meio das falas dos sujeitos, as narrativas, como base de análise das histórias de vida. Com isso, pretendemos identificar as percepções dos sujeitos - professoras de Educação Infantil - sobre a Literatura de Cordel, pensando nos desafios e nas possibilidades da utilização deste gênero em sala de aula.

Em relação às histórias de vidas, Jovchelovith e Bauer (2012, p. 91) destacam que: “[...] contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal”.

Para este momento, foi necessária a preparação do roteiro de entrevista e tivemos que conhecer os diferentes ambientes da pesquisa desenvolvida, para entender a respeito das características específicas das profissionais de Educação Infantil. Antes das Entrevistas Narrativas (EN) (presencial e remota), por conta da pandemia⁹, tivemos o cuidado de verificar os materiais que utilizaríamos (gravador, caderno de anotações, roteiro de entrevistas, lápis, canetas, internet, computador - Google Meet).

Ao iniciar as narrativas, informamos e pedimos a autorização dos sujeitos para a gravação, e que poderiam dizer o que quisessem, sem interrupções, mediante aos temas apresentados. Para este momento, escolhemos, com ajuda dos sujeitos, um local adequado, ou seja, uma sala que tivesse menos barulho, para melhor realização da EN. E, para que não fôssemos interrompidas, por outras pessoas, colocamos um bilhete na porta, informando sobre o encontro.

As três professoras de Educação Infantil, que lecionam na escola privada, são da mesma Instituição. A EN foi realizada no momento de reunião pedagógica, durando, aproximadamente, uma hora aula (55 minutos). Entretanto, por conta da Covid-19*, as três professoras das escolas públicas, do município de Santos (SP), foram entrevistadas de forma remota. E, para que isso ocorresse, utilizamos a ferramenta do Google Meet com a duração, aproximadamente, de 1h15.

Sobre o desenvolvimento da EN, Moura e Nacarato (2017) destacam pontos relevantes, que foram observados pela pesquisadora, conforme segue:

A dinâmica, nessa etapa da entrevista, é deixar os entrevistados contarem suas histórias. O pesquisador precisa mostrar-se atento, interessado por elas; expor interesse não verbal ou paralinguístico; formular as perguntas iminentes para, quando o entrevistado fizer a “cola narrativa”, como chama Schütze (2011), aproveitar e dar continuidade à narrativa. (p. 16)

⁹ A pandemia da COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, é causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). A doença foi identificada, pela primeira vez, em Wuhan, na República Popular da China, em 01 de dezembro de 2019. E a 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou o surto uma pandemia. No Brasil, oficialmente, teve início em 26 de fevereiro de 2020, e a transmissão comunitária foi confirmada para todo o território nacional com mais de 200 mil mortes. Maiores esclarecimentos em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID-19.

É preciso destacar, ainda, segundo Rabelo (2011, p. 184), que; “[...] Ao narrar, um indivíduo encontra-se em um processo de recriação de “si mesmo”, um processo que visualiza o passado frente às perspectivas presentes, mas organizando-se para o futuro”.

Nesta perspectiva, consideramos, junto com Abdalla (2020, p. 283), que:

[...] as narrativas se tornam um primoroso dispositivo de formação, pois cultivam um espaço de memórias e de experiências, que revelam não só a complexidade da aprendizagem profissional, mas também as potencialidades de partilha e novas ressignificações para a profissão docente.

As narrativas foram coletadas a partir de encontros que tivemos com as professoras de Educação Infantil, de três escolas públicas e uma privada, que foram chamadas para contarem sobre suas experiências sobre a formação inicial e continuada que tiveram, suas experiências de docência com a Literatura Infantil e com o Cordel e sobre a rotina escolar.

Essas características, destacadas por Moura e Nacarato (2017), determinam situações, que não eram faladas pelas professoras, em seus discursos, mas estavam implícitas nas entrelinhas de suas falas, nas diferentes entonações de vozes, como: nervosismo, emoção, entusiasmo e, até mesmo, falta dele. A seguir, apresentaremos o Quadro 10, referente à sistematização do roteiro das entrevistas.

Quadro 10 - Sistematização do Roteiro da Entrevista Narrativa

	Questões
Formação Inicial Continuada	<ul style="list-style-type: none"> Fale um pouco sobre sua formação inicial e continuada. A formação inicial ou até mesmo a continuada, de alguma forma, auxiliaram para apresentar a relevância da Literatura Infantil? E sobre a Literatura de Cordel?
Experiência referente a Literatura Infantil (Literatura de Cordel)	<ul style="list-style-type: none"> Vocês já ouviram falar em Literatura de Cordel? O que é? Vocês trabalhavam com a Literatura de Cordel? Como foi esse trabalho? E se não trabalharam, como pensam que poderiam fazer? Vocês já leram livros ou folhetos de cordéis para os seus alunos? Se, sim, como foi apresentado? De alguma forma, seus alunos já ouviram cordéis? Quais? Já pensaram em utilizar o Cordel no processo de ensino-aprendizagem? E no processo de alfabetização das crianças (já que sabemos que palavras com rimas ajudam no processo)? Para vocês, quais desafios de utilizar o Cordel em sala de aula? E quais seriam as possibilidades? Vocês gostariam de contar mais alguma experiência sobre o seu trabalho com a Literatura Infantil, e, especificamente, com a Literatura de Cordel?
Rotina Escolar	<ul style="list-style-type: none"> Na rotina escolar, quantas vezes por semana, as crianças escutam histórias? E como isso acontece? Qual critério de escolha desses livros (gêneros/ qualidade literária)? Qual a relevância da Literatura Infantil, no ensino-aprendizagem das crianças?

	<ul style="list-style-type: none"> • Qual sua preparação para o momento da história? Ler antes? Ou a sua primeira leitura é feita em roda, junto com os alunos? • Onde encontram os livros? Tem biblioteca na escola?
--	---

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos objetivos da pesquisa. (APÊNDICE II)

No tópico, a seguir, detalharemos a respeito da análise de conteúdo relacionada à pesquisa desenvolvida, utilizando, como referência, a técnica de análise de conteúdo, de Bardin (2007), e que, também, foi explicitada por Franco (2003).

4.6 A técnica da análise de conteúdo: alguns elementos em discussão

Para a realização da análise de conteúdo dos dados coletados, utilizaremos, como mencionado, as referências de Bardin (2007) e de Franco (2003). Neste sentido, buscamos compreender os contextos em que os sujeitos estão inseridos; pois, conforme Abdalla (2006, p. 19) anuncia:

É preciso refletir sobre a fala como uma enunciação que contém uma visão de mundo, na busca de formas de construção e instauração do sentido, que nos levam a pensar que há um conjunto de dimensões entretecidas (porém não inteiramente decifradas) e que dependem das estruturas sociais mais amplas. (ABDALLA, 2006, p.19)

Com a afirmação de Abdalla (2006), logo acima, podemos compreender a relevância das falas dos sujeitos da pesquisa, sendo necessário que haja cautela e compreensão da subjetividade, no sentido do contexto em que cada sujeito está inserido, para entender suas ações na prática educativa.

Neste caminho, buscamos observar, por meio dos dados coletados com as professoras de Educação Infantil, o que elas pensam sobre a Literatura de Cordel, desafios e as possibilidades de desenvolver esse gênero em sala de aula (APÊNDICES III E IV).

Neste sentido, a pré-análise objetiva “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um plano preciso de análise” (BARDIN, 2007, p.46). Dessa forma, organizamos os dados da pesquisa, para constituir o objeto ou o que Bardin considera como o *corpus*, que, neste caso, seriam as percepções das professoras de Educação Infantil sobre a Literatura de Cordel.

As falas das professoras foram coletadas por meio de *Entrevistas Narrativa*, como já mencionados o roteiro elaborado possibilitou que elas pensassem sobre a prática, por meio das memórias de seus percursos de formação, tendo em vista o magistério.

Em relação à constituição do *corpus*, à “escolha, seleção e regras”, Bardin (2007) expõe que é preciso considerar que haja, primeiro, o que ela denomina como “leitura flutuante”. E, segundo Bardin (2007, p.96):

A leitura “flutuante” – A primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura “flutuante”, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

Depois, Bardin (2007, p.98) destaca que há regras que precisam ser considerados, tais como:

Regra da exaustividade: uma vez definido o campo do corpus (entrevistas de um inquirido, respostas a um questionário, editoriais de um jornal de Paris entre tal e tal data, emissões de televisão sobre determinado assunto etc.), é preciso ter-se em conta todos os elementos desse corpus. Em outras palavras, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não interesse), que não possa ser justificável no plano do rigor. Esta regra é completada pela de não seletividade.

Regra da representatividade. A análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso, os resultados obtidos para a amostra serão generalizados ao todo.

Regra da homogeneidade: os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios

Regra de pertinência: os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise. (BARDIN, 2007, p. 96-98)

Com as regras estabelecidas por Bardin (2007), destacamos, também, o que a autora informa: “[...] não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas apenas algumas regras base, por vezes dificilmente transponíveis” (BARDIN, 2007, p. 31).

A partir dos dados coletados, transcritos, conforme os Apêndices III e IV, e da técnica de análise de conteúdo (BARDIN), assim como dos referenciais teórico-metodológicos já indicados, esboçamos, a seguir, o Quadro 11 - *Dimensões, Categorias de Análise e Unidades de Sentido* -, que tratará das dimensões de análise, categorias de análise e unidades de sentido, conforme o que segue:

Quadro 11 - Dimensões, Categorias de Análise e Unidades de Sentido

Dimensão de Análise	Categorias de Análise	Unidades de Sentido
Formação Docente (1ª Dimensão)	• Formação Inicial e Continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Formação Inicial e a Literatura de Cordel (1ª Unidade de Sentido) • Formação Continuada e a Literatura de Cordel (2ª Unidade de Sentido)
Experiência Profissional (2ª Dimensão)	• Experiência com a Literatura de Cordel	<ul style="list-style-type: none"> • Desafios da Literatura de Cordel em sala de aula (1ª Unidade de Sentido) • Possibilidades da Literatura de Cordel em sala de aula (2ª Unidade de Sentido)
Rotina Escolar (3ª Dimensão)	• Prática Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Escolhas dos Gêneros Literários (1ª Unidade de Sentido) • Organização do Trabalho Docente e das Estratégias Didáticas - tempo e espaço para contar histórias (2ª Unidade de Sentido)

Fonte: Elaborado pela autora, por meio do Roteiro de Entrevista e dos dados da pesquisa. (APÊNDICES II, III e IV).

Em relação à organização dos dados da coleta, podemos relatar que o Quadro 11 refere-se às dimensões, categorias de análises e unidades de sentido, e que foi formulado por meio das falas dos sujeitos relatadas nas Entrevistas Narrativas (APÊNDICES III e IV).

Na primeira Dimensão - *Formação Docente* -, consta a Categoria de Análise - *Formação Inicial e Continuada* -, que foi sendo construída, a partir das narrativas das professoras sobre suas trajetórias de formação. As Unidades de Sentido estão direcionadas para a: *Formação Inicial e a Literatura de Cordel e Formação Continuada e a Literatura de Cordel*.

Na segunda Dimensão - *Experiência Profissional* -, desenvolvemos a Categoria de Análise - *Experiência com a Literatura de Cordel* -, e as Unidades de Sentido relacionadas a ela, que são: *Desafios da Literatura de Cordel em sala de aula e Possibilidades da Literatura de Cordel em sala de aula*. E, na terceira Dimensão - *Rotina Escolar* -, foi indicada a Categoria - *Prática Docente* - e as Unidades de Sentido: *Escolhas dos Gêneros Literários e Organização do Trabalho Docente e das Estratégias Didáticas - tempo e espaço para contar histórias*.

O conjunto dessas três dimensões entrelaçadas, pois aqui estão separadas para orientar didaticamente o processo de análise desenvolvido no próximo Capítulo, tem como finalidade colocar em evidência, ainda que de forma *inacabada*, como diria Paulo Freire (2013), as percepções das professoras de Educação Infantil a respeito dos desafios e possibilidades da Literatura de Cordel para suas práticas pedagógicas.

CAPÍTULO V

DAS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A LITERATURA DE CORDEL: UMA ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA

É nobre e bela a missão
De quem é educador
Na construção do saber
Da criança ao doutor
É necessário que haja
O ensinar de um professor.

É o mestre quem acompanha
O aluno e o seu progresso
Dia-a-dia sugerindo
Informações ao sucesso,
Constantemente lembrando
Educação é um processo...

(DINIZ, 2002, p. 131)

Este Capítulo, ao entender a importância do “ensinar de um professor”, conforme a anuncia Diniz (2002, p. 1), tem como objetivo analisar as percepções das professoras de Educação Infantil sobre a Literatura de Cordel, seus desafios e possibilidades, com base nos referenciais teórico-metodológicos apresentados.

Diante disso, pretendemos tratar de analisar, ainda que brevemente, cada uma das dimensões – *Formação Docente*, *Experiência Profissional* e *Rotina Escolar* – e suas respectivas categorias de análise e unidades de sentido indicadas no Quadro 11, no final do Capítulo IV.

5.1 Dimensão Formação Docente (1ª Dimensão de Análise)

A fim de compreender a construção da identidade dos sujeitos da pesquisa – professoras da Educação Infantil – definimos, conforme Bardin (2007), que era preciso elencar, como dimensão de análise, a “Formação Docente”. E, neste sentido, tratar da Categoria de Análise - *Formação Inicial e Continuada* -, considerando importante e necessário conhecer as narrativas referentes às trajetórias formativas das seis (6) professoras selecionadas para a pesquisa.

Em relação à *formação inicial*, ofertada nos cursos de licenciaturas, abordaremos, especificamente, o curso de Pedagogia, pois as professoras de Educação Infantil são formadas neste Curso. Levamos em conta, aqui, as reflexões de Tardif e Lessard (2005), quando indicam que os profissionais da Educação não podem ser considerados como uma ocupação secundária, e, por isso, precisam ser investigados, não os sujeitos, mas as suas práticas em salas de aula relacionadas à Literatura Infantil e Literatura de Cordel.

Nesta perspectiva, entendemos, junto com Abdalla (2006, p. 112), que é preciso pensar na “[...] *formação* como componente determinante da *mudança* e integrada no próprio *exercício da profissão*” (grifos nossos). O que implica, segundo a autora, “[...] refletir sobre a necessidade contínua de um melhor conhecimento, para fazer frente às novas exigências educacionais, e de uma educação mais comprometida com a cidadania dos educandos, na possibilidade de uma abertura para uma educação mais justa, democrática e humana” (p. 112).

E, diante desses aspectos iniciais, será preciso refletir, também, sobre a imagem que os profissionais da Educação Infantil têm a respeito de sua formação e atuação docente, e até mesmo, da construção de sua identidade profissional, em especial, no contexto de trabalho. Neste sentido, Gomes (2013) indica a imagem que os professores de Educação Infantil carregam em relação às funções no âmbito das instituições escolares, e faz um questionamento: “Babá ou professora?” (p. 42). Entre tantos desafios que os (as) professores (as) de Educação Infantil enfrentam durante a sua formação, a autora tece reflexões sobre a busca em superar o assistencialismo.

Compreendemos, nesta direção, que os professores de Educação Infantil devem ter uma formação adequada e buscar a formação continuada, pois é importante que esses profissionais compreendam que não estão prontos, quando se finaliza o curso de Pedagogia (GOMES, 2013). Reiteramos, também, que o ser humano é inacabado, conforme já apontava Freire (2013), precisando sempre buscar novos conhecimentos e formações, para serem refletidos na prática.

Reforçamos, ainda, por meio de estudos e pesquisas (GATTI, 2013), que os cursos de licenciaturas são fragmentados, apresentam conteúdos genéricos, rompendo com a unidade teoria e a prática, desenvolvem estágios ilusórios e as avaliações são, muitas vezes, realizadas de forma tradicional. Gatti (2013, p. 58) complementa: “a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional docente, nas licenciaturas em Pedagogia, foca em torno de 30%”. A autora traz um ponto relevante sobre a defasagem desta formação, em especial, em relação à Pedagogia; pois, “ainda, poucos destes cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil” (GATTI, 2013, p. 58).

Com a fragmentação dos cursos, sabemos que, muitas vezes, a Literatura Infantil é vista dentro da graduação de maneira genérica, conforme as falas dos sujeitos da pesquisa. E a Literatura de Cordel nem sempre é mencionada como gênero para se desenvolver em sala de aula.

Dentre os documentos que norteiam a Educação Infantil, os RCNEI (1998c), referente ao volume 3, traz orientações para a formação continuada do professor, aproximando-o do contexto da leitura literária em sala de aula. A BNCC (2018) propõe a diversidade de gênero literário, e apresenta a Literatura de Cordel, apenas nomeando-a como uma possibilidade, sem explicação do contexto, nem experiências ou projetos que possam ser desenvolvidos em sala de aula.

É preciso retomar aqui alguns *princípios freireanos*, já anunciados anteriormente, sobre a importância de se compreender que tanto a formação inicial quanto a formação continuada, assim como o próprio exercício profissional, têm que estar voltados para o entendimento de que:

a) é importante que se desenvolva a “dialogicidade” (FREIRE, 2013) em sala de aula, como exercício de troca, argumentação e questionamentos; assim como a busca da reflexão crítica em sala de aula, pois é, neste sentido, que a “leitura do mundo precede a leitura das palavras” (FREIRE, 1989);

b) a educação deve ser tratada como “prática da liberdade” (FREIRE, 2014);

c) as crianças precisam ser considerados como “sujeitos do próprio processo de conhecimento”, e que possam estar envolvidas e “crescer” todos juntos (FREIRE, 2014);

d) a oralidade se produz dentro de uma cultura e que é necessário desenvolvê-la, assim como a “imaginação” sempre tão necessária (FREIRE, 1997b), reforçando a importância da “leitura literária”;

e) “ensinar exige consciência do inacabado” (FREIRE, 2013);

f) considerar, também, que “ensinar exige pesquisa” (FREIRE, 2013); e

g) a *educação* precisa ser *problematizadora* (FREIRE, 2014), construída por meio de “diálogos”.

De alguma forma, esses princípios freireanos estão presentes na análise dos dados dessa primeira dimensão, que se inicia com a Categoria – *Formação Inicial e Continuada* -, destacando-se duas Unidades de Sentido: *Formação Inicial e a Literatura de Cordel e Formação Continuada e a Literatura de Cordel*.

5.1.1 Formação Inicial e a Literatura de Cordel (1ª Unidade de Sentido)

Sabemos da relevância da formação inicial para os profissionais de Educação Infantil, que já foi destacada no Capítulo I, e que, no caso da Educação Infantil, é necessário que estes profissionais tenham a licenciatura de Pedagogia, para exercer a sua profissão. O que é reafirmado pelo Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014, p. 130), que orienta o que segue:

Quanto aos professores em atuação na educação infantil (EI) e nos anos iniciais do ensino fundamental (EF), considerou-se, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1, de 15 de maio de 2006, que o curso de Pedagogia é a formação adequada para o exercício das funções de magistério nessas etapas da educação básica. (BRASIL, 2014, p. 265)

Por muito tempo, esses profissionais eram vistos como *cuidadores*, e muitos não tinham a formação específica. Gomes (2013) destaca que pensar a educação de crianças pequenas envolve:

[...] não só considerar a travessia dos profissionais de creches para a área da educação e o processo de profissionalização docente levado ao efeito pelas instituições formadoras, sem descaracterizar as histórias, as experiências até então existentes de educação e cuidado, mas também buscar a superação dos assistencialismos e objetivar a garantia dos direitos da infância, assim como dos educadores. (GOMES, 2013, p. 133)

Ao analisar o contexto histórico das licenciaturas, constatamos que existem fragilidades e fragmentações, e que apenas 30% das aulas se referem à formação de professores. Quanto a estas questões, Gatti (2013, p. 58) expõe que: “O currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso e desarticulado”.

Também, diria Abdalla (2012), para compreender a trajetória de formação das professoras envolvidas na pesquisa, seria necessário que se fizesse uma análise das dimensões *político-normativas* e *epistemológica-metodológica* de como se deu este contexto de formação inicial para essas docentes. Para a primeira dimensão – *político-normativa* –, seria preciso que conhecêssemos o contexto das disposições legais, que imprimiram (e/ou imprimem) formas de *ser* professores. Neste caso, observamos que as professoras quase nada se expressam a respeito das influências das políticas educacionais em sua formação inicial; exceto quando se preocupam com o que irão fazer diante da implantação da BNCC (2018).

O mesmo acontece com a pesquisa desenvolvida por Abdalla (2012), quando se abordam questões voltadas para as disposições legais e suas influências em relação às práticas de sala de aula. Entretanto, diferente dos dados obtidos na pesquisa desta autora em relação à segunda dimensão – *epistemológica-metodológica*, as falas das professoras, aqui analisadas, quase nada disseram a respeito das abordagens teórico-práticas que foram desenvolvidas em seus respectivos cursos de Pedagogia. Somente duas professoras anunciam que houve uma disciplina denominada de “Literatura Infanto-Juvenil”, ministrada por uma professora formadora, que era “contadora de histórias”, e que deixou marcas neste sentido.

Diante disso, ao perguntar sobre a *formação inicial*, e sobre os temas abordados na graduação, e a relação deles com a Literatura Infantil, em específico com a Literatura de Cordel, as narrativas das professoras de Educação Infantil vêm ao encontro das pesquisas, anunciadas anteriormente, em especial, destacando que há uma fragmentação das disciplinas e que a Literatura Infantil é pouco tratada, destacando a necessidade dessa formação específica. Segundo as professoras:

Anita: Na graduação, eu não lembro de nenhuma disciplina específica para isso. Eu acho que deveria ter, porque é muito importante a literatura [...]. E foi falado sobre a literatura, mas não com tanta ênfase. Eu me lembro de uma disciplina que a gente teve, que falava sobre os contos, né, mas não ampliou, ficou muito nisso. (EN¹⁰, APÊNDICE III)

Amorosa: E, uma coisa, que eu sinto falta, que eu acho que todas podem comentar um pouco, dentro da graduação, dentro do curso de Pedagogia, [porque] nós não tivemos uma disciplina específica que abordasse a literatura. Eu, por exemplo, dentro do meu curso de Pedagogia, nós tínhamos uma disciplina, que abordava alfabetização e literatura; mas, de uma forma geral, não tão específica, né, da abordagem da literatura, dos gêneros. Então, eu acho que é importante ressaltar a necessidade de se ter, dentro da graduação de Pedagogia, algo específico para o campo da literatura. Principalmente, que a literatura é o início das crianças dentro do processo de aproximação com o mundo letrado, né? Antes de iniciar a alfabetização, as crianças leem histórias, desde pequenas; então, acho importante a gente considerar este ponto também. (EN, APÊNDICE III)

Dandara: É... foi bem importante um período de aula, que eu tive, na graduação, com a professora maravilhosa, que marcou a minha vida. Ela dava a disciplina “Literatura Infanto-Juvenil”. (EN, APÊNDICE III)

Tati: Na Faculdade não tive, e na rede pública não tem nada específico. Eles deixam bem assim, com o tema literatura. (EN, APÊNDICE IV)

Betina: Sobre literatura, sim, na faculdade. Ela (professora da graduação) era maravilhosa, uma contadora de histórias. Acho que era Cláudia o nome dela,

¹⁰ Usaremos EN, para as Entrevistas Narrativas com as seis professoras selecionadas de três escolas públicas e de uma privada.

e ela falava muito sobre literatura. Ela dava para gente várias ideias, com literatura sim. Os cursos, inclusive *online*, nunca fiz, mas sei que tem. Sempre, na hora de escolher, eu escolhia o outro (risos), mas, sobre o Cordel, não, nem na faculdade, nem nas formações da Prefeitura. (EN, APÊNDICE IV)

Marli: Isso mesmo, falta formação, falta interesse para se despertar e correr atrás ... (EN, APÊNDICE IV)

Dentre as seis, que relataram sobre a sua formação, nas citações anteriores, apenas duas informam ter tido uma disciplina voltada para a Literatura Infantil, mas, que o gênero Cordel não foi abordado nestas aulas da graduação. Amorosa chama a atenção em sua narrativa, anunciando que o tema *literatura* dentro da universidade é apresentado de uma maneira geral, ou seja, com conteúdos genéricos (GATTI, 2013).

Se tomarmos Freire (1989, 2013), seria necessário, por um lado, que os cursos de formação de professores se conscientizassem da importância e necessidade de que as disciplinas da Pedagogia promovessem momentos de dialogicidade, como exercício de troca, argumentação e questionamentos; assim como a busca da reflexão crítica em sala de aula. E que, para as crianças pequenas, esta busca indicaria, como afirma Paulo Freire (1989), que a “leitura do mundo precede a leitura das palavras”. E, neste caso, os cursos de Pedagogia poderiam promover disciplinas mais relacionadas à leitura literária, incentivando a dialogicidade, a curiosidade e a imaginação, princípios enfatizados por Freire (1989, 2013).

Mediante este contexto de formação docente, analisando as falas das professoras e as reflexões de Freire (2014), sobre a *educação como prática da liberdade*, reiteramos que a formação inicial leva muita bagagem de uma educação bancária, na qual “o educador escolhe os conteúdos programáticos; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele” (FREIRE, 2014, p. 82).

Nas falas de Dandara, que participou da entrevista presencial, e de Betina, que participou do encontro *online*, pudemos perceber que as duas trataram da mesma professora universitária, que ministrava aula na Faculdade que elas estudaram. O encantamento que a docente tinha, ao relatar sobre a Literatura Infantil, deixou marcas positivas nas educandas. Dandara mostrou-se emocionada ao relatar a aula dessa Professora e completou:

Dandara: Tinha, mas ela era menor que as outras (disciplina de Literatura), o tempo dela, entende? O que os outras iriam durar o semestre, ela durou menos. Para mim, foi o suficiente, falo mexida (ficou emocionada), porque ela marcou bastante, e ela (professora da graduação) começou a aula com um poema, mas descobri com o projeto que citei anteriormente, que foi um Cordel. (EN, APÊNDICE III)

Dandara demonstrou emoção e informou que “toda aula tinha essa prática, a interação, a contação de histórias”. Um outro ponto a ser destacado, na fala de Dandara, é a relevância de ter estudado, na graduação, sobre a Literatura e contação de histórias, e como a professora que ministrava a aula foi fundamental nesse processo. As duas professoras relataram, em suas narrativas, que trazer na memória essa Professora universitária tinha sido bastante relevante na construção da *identidade docente* de cada uma delas.

Assim, notamos que um olhar diferenciado de uma professora universitária fez que com Betina e Dandara tivessem um contato especial com a Literatura infantil. Neste ponto, percebemos, também, como anuncia Freire (2014, p.95-98), que tanto a professora formadora quanto as estudantes “[...] se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (FREIRE, 2014, p. 95-96). Dentre estes aspectos, e mediante as entrevistas, tanto Dandara, que leciona em escola particular, quanto Betina, que é professora de escola pública, afirmam a relevância de ler para as crianças pequenas durante a rotina escolar, e acabam imprimindo suas experiências de formação em suas salas de aula.

Há outros aspectos, que, também, são importantes para considerar, quando elas se referem à Literatura de Cordel, ou quando falam da Educação infantil. É o que veremos, nos trechos de fala, a seguir:

Marli: Acho que existe uma defasagem talvez, na formação do professor, com relação a isso. Não tive contato na Faculdade, nem em nenhum curso, que eu fiz. Acho que o fato de a gente estar no Sudeste, questão a trazer algo sobre esse assunto, por não ser algo regional, por falta da gente correr atrás, ampliar o nosso conhecimento, buscar as características de outras regiões, faltou essa formação da Literatura de Cordel, particularmente falando. (EN, APÊNDICE IV)

Tati: [...] a Literatura de Cordel, ela é muito regional. Eu vejo que, aqui, no Estado de São Paulo, falta trazer culturas de outras regiões, do Nordeste, do Sul. Então, aqui, é mais focado para poesia, não sei, entendeu? Predomina é a poesia; então, falar da Literatura de Cordel, orientar como o professor pode apresentar para os alunos, não vejo, eu, particularmente, o contato com o Cordel. Foi com a professora Arretada, foi o meu primeiro contato [...]. (EN, APÊNDICE IV)

Os pontos destacados, por Marli e a Tati, foram em relação ao *regionalismo* e à *diversidade cultural*. Sabemos que alguns dispositivos legais apontam sobre a relevância das instituições escolares abarcarem a respeito deste tema. A BNCC (BRASIL, 2017, p. 130) destaca a importância de se “[...] valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”. Neste sentido, mesmo o Cordel, tendo características nordestinas, não

necessariamente tem que ser utilizado apenas nessa região. Mas pode e deve ser desenvolvido como uma manifestação artística, possibilitando ser uma ferramenta para professores de diferentes regiões do país.

Este contato com a cultura popular, por meio das histórias orais, possibilita que educandos sejam representados e valorizem a diversidade cultural. Nesta direção, Freire (1997b, p. 47) evidencia que é: “[...] na oralidade, na repetição dos contos que se reproduzem dentro de sua cultura, que é a imaginação, que nos leva a sonhos possíveis ou impossíveis, é necessária sempre”.

Quando a Professora Tati aborda que no Sudeste predomina a poesia, percebemos que ela desconhece que a Literatura de Cordel é considerada poesia popular ou poesia do povo (DIÉGUES JR, 1977). Assim, como desconhece que a sua estrutura narrativa (versos, rimas e métricas) pode ser uma aliada no processo de alfabetização das crianças como já foi mencionado anteriormente.

É preciso lembrar aqui, que a Literatura de Cordel é uma *experiência estética*. Para Berkenbrock-Rosito e José (2015, p. 30), explicitam que a *experiência estética* é:

[...] vivenciada individualmente, requer a capacidade de admirar demorada e desinteressadamente aquilo que pode provocar a beleza do gosto ou desgosto, prazer ou desprazer, belo e feio. É uma forma de aprendizagem da experiência estética, como paradoxo do gosto, proporciona a apreciação da beleza naquilo que é repugnante ou não, como fonte de aprendizagem.

Além disso, como afirmam as autoras (2015, p. 30): “Imaginação, arte, criação, invenção são marginalizadas nos processos formativos”. E, nesta perspectiva, é necessário que os cursos de formação inicial, ou mesmo aqueles que se direcionam à formação continuada ou em serviço, nas relações entre a Universidade e a Escola, procurem, como anuncia Abdalla (2006, p. 113): “[...] descortinar um projeto profissional de construção e produção de sentido no conjunto das práticas educacionais”. E a *experiência estética* da Literatura de Cordel vai neste sentido, pois abre um jeito de olhar e ler o mundo e as palavras, como diria Freire (1989), de um modo diferente, que se aproxima e dá significado às aprendizagens das crianças pequenas.

Há, também, outros pontos, a serem destacados, com as falas das professoras, de acordo com o que foi desenvolvido no Capítulo I, a respeito dos cursos fragmentados na Licenciatura de Pedagogia, que deixam de lado temas relevantes, que podem ser abordados em sala de aula.

Para Gobbi (2015), a formação inicial para profissionais de Educação Infantil: “[...] exige rigorosidade na formação acadêmica e continuada para compreender a educação infantil

e tudo que nela aplica” (GOBBI, 2015, p. 96), complementando que não existe receita pronta, afirmando ser bom, para não seguirmos prescrições.

O que podemos notar é que algumas professoras tiveram o contato com a Literatura na formação inicial, outras informam a defasagem, e todas relatam que não tiveram a oportunidade de conhecer a Literatura de Cordel como um gênero para ser desenvolvido nas salas de aula.

Mediante a este cenário, que aponta para a fragilidade das Licenciaturas, especialmente, da Pedagogia, as Entrevistas Narrativas reforçam o que indicou Gatti (2013). Ou seja, os depoimentos apresentam inquietações sobre a falta de mudanças profundas nestes cursos: “[...] há muito tempo e por muitos estudos tem-se falado em crises das licenciaturas pelas suas fragilidades formativas” (GATTI, 2013, p. 41).

Neste contexto, acreditamos que a formação inicial de professores deve ser repensada, para que os profissionais de Educação saiam das Universidades, tendo a possibilidade de ter tido uma formação que se aproxime do chão da Escola, e tratem de assuntos relevantes para a construção da *identidade docente* e dos *saberes* da docência, que possam, como apontam Abdalla (2015, p. 222-224) definir “pistas para inovar as práticas pedagógicas”. O que implica estudos em torno dos *saberes teóricos e/ou científicos*, dos *saberes de ação e/ou saberes práticos teorizados* e dos *saberes profissionais*. Tais *saberes*, segundo a autora (2015, p. 226), deveriam ser continuamente revistos. E isso:

[...] requer, por parte dos sujeitos em formação, sejam eles estudantes, professores e/ou pesquisadores, um papel ativo em seu próprio processo de (re)profissionalização, a fim de que problematizem suas condições pedagógicas e de trabalho e as situações educativas desenvolvidas tanto no contexto de formação e/ou de atuação profissional. Importa, ainda, evidenciar que é preciso que se implementem políticas que valorizem e assegurem uma formação permanente de professores e contribuam para que esses processos de inovação possam se efetivar nesses contextos. (ABDALLA, 2015, p. 226)

E, neste contexto, não poderemos deixar de refletir ainda sobre um dos princípios de Freire (2013), quando ele nos ensina que: “ensinar exige consciência do inacabado”. Observamos, assim, que, por meio das percepções dos sujeitos, a graduação não ofertou alguns temas relevantes para esses profissionais de Educação Infantil. Faz-se necessário, então, compreender a relevância de se pensar na *autonomia* do profissional docente, para buscar novos conhecimentos a fim de realizar sua prática docente (ABDALLA, 2006). Diante dessas questões, pensamos na necessidade da formação continuada, e a próxima unidade de sentido - *Formação Continuada e a Literatura de Cordel* – tratará desta temática.

5.1.2 Formação Continuada e a Literatura de Cordel (2ª Unidade de Sentido)

Após a formação inicial, o professor pode buscar outros conhecimentos por meio da formação continuada, realizando cursos, participando de palestras, especializações em pós-graduação. Cunha (2013, p. 4) anuncia que “a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores”.

Para Freire (2013), *ensinar exige pesquisa*, pois, para ele, “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca pela pesquisa” (p. 10). Além de cursos e especializações, o profissional docente pode assumir atitude de pesquisador, na intenção de investigar situações e possibilidades de aprendizagem, que trarão significados para os estudantes.

O PNE (BRASIL, p. 130, 2014), na Meta 16, como já foi anunciado aqui, tem dois objetivos, que são: formar os profissionais de educação; e oferecer a formação continuada na área de atuação. Quanto à formação continuada, são relatadas reuniões pedagógicas, conforme o depoimento a seguir:

Amorosa: nessas reuniões, são reuniões que nós temos, sempre quinzenalmente, são reuniões pedagógicas, com temas de estudos, temas que emergem das professoras. Temáticas que nós solicitamos à Coordenação, e a Coordenação também traz temas para nós trabalharmos a partir do interesse do grupo e das demandas de trabalho. Além das reuniões pedagógicas com esses temas de estudos, nós, também, temos espaços de formação no início do ano. Geralmente, nos quais, são convidados profissionais e educadores de fora da escola para trazer formação no início do ano, para nós, professores [...] (EN, APÊNDICE III).

Na Escola privada, em que a Professora Amorosa leciona, a formação continuada acontece ao longo de todo o ano letivo. Algumas vezes, a Coordenação possibilita que o corpo docente escolha temas, que o grupo necessita no momento de sua prática docente. Uma postura de gestão democrática, em que todos participam da escolha.

Um posicionamento se destaca, nas narrativas das professoras, é quando a Coordenação propõe ouvir os professores de sua equipe e solicita que escolham temas que auxiliem na prática docente. É relevante, pois sabemos que a *educação problematizadora*, defendida por Freire (2014), é construída por meio de diálogos, em que os sujeitos envolvidos “[...] tornam-se sujeitos do processo de aprendizagem” (GADOTTI, 2018, p. 15).

Na instituição pública, uma das entrevistadas pontuou como acontece a *formação continuada*, conforme segue:

Tati: Na rede pública, a gente costuma ter, toda semana, a reunião pedagógica. Tem reunião que a Coordenadora faz, reunião que a Direção faz. E os temas? Eles são bem variados, e depende da Coordenação, do que ela quer abranger naquele semestre, quais os projetos pedagógicos, ou, algum assunto mais particular da escola. Então, em relação aos projetos, eu vejo que acontecem mais no início do ano, e dependem muito da Coordenação mesmo. (EN, APÊNDICE IV)

A Professora Tati relata a respeito da existência da formação continuada, mas, diferente da fala da Amorosa. Para ela, as escolhas dos temas vêm da Direção e da Coordenação; ou seja, os professores, que estão na sala de aula, desenvolvendo práticas pedagógicas, quase não opinam sobre os assuntos a serem abordados nestes momentos.

Ainda, em relação às reuniões pedagógicas, a Profa. Betina complementa: “Nós temos reuniões duas vezes por semana – é o HTPC¹¹, lá é bem rápido; algumas reuniões são feitas pela Coordenadora, outras pela Diretora, mas não costuma demorar muito, são mais assuntos particulares da unidade mesmo” (EN, APÊNDICE IV).

Sobre a formação continuada, anunciada pelas professoras, vale destacar o que aponta Cunha (2013, p. 4). Pois, segundo ela, essa formação: “[...] pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como o processo, [...] os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação”.

Ao analisar a citação anterior, e a fala da Professora Tati, em que relatam que a organização das reuniões pedagógicas depende da Coordenação, podemos compreender que a Escola, como uma das principais agências mobilizadoras de formação, pode ofertar formação continuada na intenção de contribuir com a prática de seus profissionais. E que essa ação pode acontecer naquele espaço, independente de qual gestão esteja na instituição.

É preciso destacar, também, que consideramos a *Escola*, conforme Abdalla (2006, p. 51), “[...] enquanto contexto de ação e de formação do professor”. E que é nela, que se faz necessário “[...] pensar quais aspectos seriam importantes considerar para compreender a organização escolar em sua relação com o desenvolvimento profissional do professor (p. 59).

Os cursos de formação continuada deveriam oferecer, conforme afirma Abdalla (2006, p. 40), reflexões sobre “[...] a relação que existe entre a concepção epistemológica do professor e sua prática pedagógica: o que pensam os professores enquanto planejam, executam e avaliam (e reconhecem) as suas atividades pedagógicas. Especialmente, quando se deseja colocar em pauta condições de ensino e aprendizagem que enveredam pela Literatura Infantil e/ou a de Cordel.

¹¹ No caso, a Profa. Betina se refere ao espaço reservado para a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Analisando as narrativas dos sujeitos sobre a *formação continuada*, cinco das seis entrevistadas, têm *pós-graduação lato sensu*. Todavia, todas continuam a estudar, buscando aprimoramento da prática. Sobre o tema relacionado à Literatura, três das professoras de Educação Infantil, relatam:

Anita: Eu fiz um curso em São Paulo, de um dia só, né, que se chamava “Biblioteca em sala de aula”. Eu achei que esse curso valeu muito a pena, mostrou a importância das crianças terem esse contato diário com o livro, não só no momento em que o professor lê, mas quando eles forem ler por si próprios. Eles buscarem os livros que eles querem, eles saberem que têm aquele canto nas salas deles, que eles podem escolher, que eles têm que organizar. Então, eu acho que esse contato deles diário, com diferentes títulos, esse curso, me fez olhar, me fez refletir, valeu a pena! (EN, APÊNDICE III)

Tati: Cursos, na formação continuada, existem. Eu realizei alguns em relação à Literatura Infantil, tanto na Semana da Educação, ou curso *online*, inclusive que eu fiz, antes de me formar. Eu era contadora de histórias, mas, assim, [...] na faculdade, não tive, e, na rede pública, não tem nada específico. Eles deixam bem assim, com o tema literatura. (EN, APÊNDICE IV)

Marli: Eu também participei de formações em relação ao tema Literatura, mas nunca participei de nenhuma formação relacionada ao Cordel. Acredito que a criança se apaixona, aquilo que o professor é apaixonado, e se a gente não tem contato com o Cordel, se a gente não curte essa leitura, se não é algo que está no repertório do professor, dificilmente, vai estar no repertório do aluno. (EN, APÊNDICE IV)

Dentre as falas, narradas anteriormente, podemos destacar que existem diversos cursos de formação continuada para professores, que abordam o tema Literatura Infantil, para ser desenvolvido em salas de aula. Duas das professoras relatam que estes cursos não mencionam a Literatura de Cordel, como possibilidades. Marli, em uma de suas falas, relatou sobre um projeto que é fixo nas escolas municipais de Santos e que aborda a Literatura Infantil:

Marli: A Prefeitura tem um projeto fixo, que se chama “Santos a luz da leitura”, que é um projeto que fala sobre a leitura, sobre a Literatura nas escolas. É um projeto que acontece em todas as escolas; então, a própria SEDUC encaminha o escopo desse projeto para as escolas, e a gente trabalha com base no que é enviado para nós. Cada ano tem um tema, que eu me recorde, não houve tema sobre o Cordel. Este ano é sobre o mar, animais marinhos, e proximidade que a cidade tem com o oceano, né, trazendo a realidade das crianças. (EN, APÊNDICE IV)

Tal Projeto “Santos à Luz da Leitura¹²” é interessante, embora seja vindo do sistema escolar e com temas já definidos, e que não possibilitam as escolhas por parte das escolas, não valorizando, portanto, suas especificidades. Marli informa que, desde que está na rede pública, o tema Literatura de Cordel nunca foi contemplado. São desenvolvidos diversos temas por meio da leitura literária e contações de histórias, que acontecem em todas as instituições escolares, no município de Santos-SP. E, com certeza, são de grande valia para a formação das crianças.

As três professoras (Tati, Betina e Marli), que lecionam na escola pública, relatam que é ofertada a formação continuada *online* pela Prefeitura. Uma das professoras informa: “Com literatura sim, os cursos inclusive *online*, nunca fiz, mas sei que tem, sempre na hora de escolher eu escolho outro (risos). Mas, sobre o Cordel, não, nem na faculdade, nem nas formações da Prefeitura” (BETINA. EN, APÊNDICE IV).

A fala da Profa. Betina informa que, entre os cursos disponibilizados pela Prefeitura de Santos, ela sempre escolhe outros, que não são relacionados à Literatura Infantil, mas que são de seu interesse, e afirma que têm cursos *online* sobre esse tema.

Sabemos que cada profissional tem suas preferências temáticas, mas não podemos deixar de relatar a relevância da Literatura Infantil na sala de aula, e de saber usá-la com as crianças pequenas. Como afirma Perrone-Moisés (2000, p. 351): [...] se os professores negligenciarem a tarefa de mostrar aos alunos caminhos da leitura. Estes serão desertados, e a cultura como um todo ficará ainda mais empobrecida”. Além de que: “a criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura” (BRASIL, 1998c, p. 141).

Sabemos que a formação continuada é relevante e essencial para qualquer profissional, principalmente os da educação. Entretanto, alguns temas deixam de ser abordados em cursos, especializações e reuniões pedagógicas. Neste sentido, o professor deve ser um pesquisador, ir em busca de conhecimentos, conforme expõe Freire (2013, p. 30):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho,

¹² O Projeto “Santos à Luz da Leitura” abarca ações em 80 escolas do município de Santos/SP. O Projeto “foi inspirado na Unesco, que proclamou 2015, como Ano Internacional da Luz e das Tecnologias Baseadas na Luz. Tem parceria das secretarias de Cultura, Turismo, Esportes e de Cidadania, da iniciativa privada e comunidade”. Disponível em: <https://www.jornaldaorla.com.br/noticias/18095-prefeitura-lanca-santos-a-luz-da-leitura-com-aco-es-nas-80-escolas/>.

intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2013, p. 30)

Diante desse processo de formação inicial e continuada, consideramos que é preciso, como também indica Abdalla (2006, p. 111), que se faça, com o coletivo dos profissionais do espaço escolar, “uma análise reflexiva do processo de negociação entre aqueles que estão engajados e pretendem inovar a Escola”. E este processo de negociação, continua a autora, “tem na *pesquisa*, centrada nas situações da prática pedagógica, a estratégia de formação de seus professores. Pensando no *ensino*, enquanto o lugar da pesquisa, e na *pesquisa*, enquanto lugar da aprendizagem, é que a escola começa a implementar mudanças” (grifos da autora) (ABDALLA, 2006, p. 111).

No próximo tópico, continuaremos a análise, abordando a segunda dimensão sobre a experiência profissional das professoras entrevistadas, alinhavando com o objeto da pesquisa: as percepções de professoras de Educação Infantil a respeito da Literatura de Cordel, seus desafios e possibilidades para as práticas pedagógicas em sala de aula.

5.2 Dimensão Experiência Profissional (2ª Dimensão de Análise)

Na segunda Dimensão, destacamos a *Experiência Profissional com a Literatura de Cordel*, na intenção de compreender a *experiência*, ou seja, entender, como destaca Jorge Larrosa Bondía (2011, p. 134): “isso que me passa”:

A experiência é “isso que me passa”. Vamos agora com esse passar. A experiência, em primeiro lugar, é um passo, uma passagem, um percurso. Se a palavra experiência tem o ex de exterior, tem também esse per que é um radical indo-europeu para palavras que têm que ver com travessia, com passagem, com caminho, com viagem. A experiência supõe, portanto, uma saída de si para outra coisa, um passo para outra coisa, para esse ex de que falamos antes, para esse isso de “isso que me passa”. Mas, ao mesmo tempo, a experiência supõe também que algo passa desde o acontecimento para mim, que algo me vem ou me advém. Esse passo, além disso, é uma aventura e, portanto, tem algo de incerto, supõe um risco, um perigo. De fato o verbo “experiência” ou “experimentar”, o que seria “fazer uma experiência de algo” ou “padecer uma experiência com algo”, se diz, em latim, ex/periri. E desse periri vem, em castelhano, a palavra “perigo”. Esse seria o primeiro sentido desse passar. O que poderíamos chamar o “princípio de passagem”. Mas há outro sentido. (BONDÍA, 2011, p. 134)

É, neste viés, que compreendemos o que Jorge Larossa Bondía (2011) destaca sobre a noção de *experiência*. Algo que pode ser considerado perigoso, mas é um percurso, uma saída de si para o outro, um acontecimento, uma aventura. No caso da pesquisa, envolve as

percepções das professoras sobre suas experiências docentes quanto a desenvolver a Literatura de Cordel nas salas de aula de Educação Infantil.

Nesta perspectiva, destacamos a Categoria de Análise - *Experiência com a Literatura de Cordel* -, na qual, esperamos tratar da experiência das professoras de Educação Infantil com a Literatura de Cordel em sala de aula, como se tivéssemos desenvolvendo a poesia, que é um gênero ideal para ser trabalhado com crianças pequenas. Pois, segundo Abramovich (2009, p. 47): “a poesia para crianças, assim como a prosa, tem que ser, antes de tudo, muito boa! De Primeiríssima qualidade !!!”. Esta aproximação da Literatura de Cordel com a Literatura Infantil buscará, a partir das narrativas das professoras, quais seriam os desafios e as possibilidades para o seu uso em sala de aula de crianças pequenas.

A experiência com a Literatura de Cordel, em sala de aula, depara com barreiras que estão relacionadas ao preconceito. Pois, de acordo com Lima (2013), as instituições valorizam as obras clássicas e desmerecem as obras de cunho popular.

O professor, ao propor a Literatura de Cordel, que consideramos um gênero muito próximo da poesia, apoiamo-nos nas reflexões de Coelho (2010, p. 149), quando destaca que a poesia trata de “[...] um dos mais adequados instrumentos didáticos. É nesse sentido que cabe àqueles a quem está entregue a orientação da infância, prepararem-se para extrair desses instrumentos suas mil virtudes” (COELHO, 2000, p. 223).

Para Conde (2013), proporcionar a Literatura de Cordel, como experiência de leitura para crianças pequenas, possibilita uma nova forma de ler e ouvir, “tornando o estudo do poema o ponto de partida para conhecer situações do cotidiano, aprender a língua portuguesa, história [...] (p. 11).

Uns dos pontos cruciais, para as possibilidades do Cordel em sala de aula, são as características que compõem a sua narrativa (versos, rimas e métricas). As rimas, como Abramovich (2009, p. 51) destaca, “são gostosas de ler e ouvir quando bem escolhidas, bem trabalhadas!

Como já mencionamos, trata-se de uma experiência, sobretudo, *estética*, que precisa ser levada em conta nas salas de aula, tanto das escolas públicas, quanto das privadas. Nesta direção, Berkenbrock-Rosito e José (2015) contribuem para as nossas reflexões, quando destacam a importância do espaço escolar no sentido de promover experiências estéticas, como revela o trecho a seguir:

Na realidade do espaço escolar, dificilmente levamos em conta a dimensão estética. No entanto, a aprendizagem de um conteúdo contempla a estética.

Assim como o encontro do sujeito com o processo de ensino do conhecimento, o ambiente da sala de aula, os materiais escolares, as relações entre os profissionais da educação e como os alunos são situações do espaço escolar que produzem uma experiência estética. (BERKENBROCK-ROSITO; JOSÉ, 2015, p. 30)

Temos também que considerar o que Paulo Freire (2013) nos ensina quando afirma que “ensinar exige estética e ética”. Pois, é, neste sentido, que:

[...] vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, *estética e ética*, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade. (grifos nossos) (FREIRE, 2013, p. 24)

Considerando esses aspectos, será possível, como destaca Abdalla (2000, p. 11), “[...] contribuir para repensar os processos de formação e de aprendizagem profissional na condução de práticas pedagógicas mais significativas”. E, dessa forma, refletir sobre os desafios e as possibilidades da Literatura de Cordel em sala de aula.

A seguir, trataremos dos Desafios da Literatura de Cordel em sala de aula, que é a 1ª unidade de sentido da categoria em questão.

5.2.1 Desafios da Literatura de Cordel em sala de aula (1ª Unidade de Sentido)

O professor, como mediador do conhecimento, encontra, no cotidiano da sala de aula, muitos desafios a serem vencidos, como: a desvalorização salarial; a formação fragmentada; o excesso de trabalho, que o professor leva para casa, entre outros.

O desafio que iremos destacar neste momento, dentre tantos, são os relatados pelos sujeitos da pesquisa em relação a incluir a Literatura de Cordel em sala de aula. Galvão (2006) traz alguns apontamentos relevantes:

Muitos professores, embora conscientes do valor da leitura, continuam rejeitando a leitura de poesia na sala de aula, sob a alegação de que as crianças não gostam desse gênero literário. Esse conceito equivocado, decorrente, talvez, da ligação que a poesia manteve com a pedagogia ou, ainda, do desconhecimento das especificidades do texto poético, de seu caráter polissêmico e de como deve ser introduzido e explorado no ambiente escolar, acabou contribuindo para a rejeição da poesia na escola, que tem priorizado outros tipos de textos para a leitura. Na sociedade, observa-se semelhante rejeição, o que pressupõe que o fato se deve ao tratamento dado ao texto poético no ambiente escolar, já que as formas de letramento escolar acabam

por se constituir em modelo para o letramento social. (GALVÃO, 2006, p. 1-2)

Como Galvão (2006), muitos profissionais acabam usando a prosa, deixando de lado a poesia. E, no caso do Cordel, que é considerado poesia popular, poderíamos afirmar que trata do mesmo cenário. O primeiro ponto, abarcado por todas as professoras entrevistadas, foi a falta de formação continuada, que já mencionamos nos tópicos anteriores. E, neste sentido, Marli indica a falta de formação e de interesse como um desafio e completa:

Marli: Isso mesmo, falta formação, falta interesse para se despertar e correr atrás [...]. Muitas vezes, ficamos no que é confortável, não que já é conhecido, temos que ir atrás de algo novo para trazer algo novo para sala. Eu acho que isso é uma falha como profissional. (EN, APÊNDICE IV)

Para analisar a fala da Professora Marli, que retrata sobre a falta de interesse dos profissionais, retornamos às reflexões de Freire (2013), quando indica que: *ensinar exige consciência do inacabado*. Ou seja, segundo este autor, os profissionais de educação podem buscar novos conhecimentos, saindo sempre da sua zona de conforto, buscando temas diversos para serem abordados em sala de aula. Pois, afirma Freire (2013, p. 49), “como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança e aceitação de diferente” (grifo do autor).

Outro ponto, destacado pela Professora Amorosa, é sobre o acesso aos folhetos e livros de cordéis, afirmando a necessidade de as bibliotecas terem esse tipo de material dentro das instituições escolares:

Amorosa: Acho que o desafio seria o acesso. A gente precisa priorizar e buscar mais o acesso da literatura de cordel, para dentro da nossa biblioteca de classe, para nossa biblioteca da escola. Até o incentivo para nossa Coordenadora, para adquirir, na biblioteca, folhetos e outros materiais trabalhando a Literatura de Cordel. (EN, APÊNDICE III)

Realmente, podemos considerar um grande desafio, se não tem folhetos e livros em formato de Cordel nas instituições escolares, fica difícil para o professor desenvolver a Literatura de Cordel em sala de aula. Mas, qual o motivo de muitas bibliotecas escolares não possuírem esse material?

Nesta direção, Lima (2013, p. 133) argumenta que:

A escola, infelizmente, incorporou esse preconceito em relação às obras da cultura popular. Ao determinar, por exemplo, os livros que mereciam o atributo de ‘obra clássica’, ou seja, que eram dignos de serem estudados em

classe, a escola encarregou-se durante muito tempo de manter distante dos alunos as obras populares. (grifos do autor) (LIMA, 2013, p. 133)

Marli, como já mencionado, é uma profissional da escola pública, e que retrata o mesmo desafio que a Professora Amorosa, da escola particular. Segundo a Profa. Marli: “O desafio é o mesmo, conhecer melhor, me aprofundar, conhecer vários autores, acesso a livros diferentes, há um acervo mais amplo. Acredito que existe uma defasagem nas bibliotecas” (EN, APÊNDICE IV).

Dentre as seis entrevistadas, apenas duas, como já vimos, tinham usado a Literatura de Cordel em sala de aula. Outro ponto, que podemos destacar, além da falta de informação sobre o gênero, é que uma delas afirmou que o Cordel, para ser desenvolvido em sala de aula, depende do profissional, e complementa:

Betina: A Literatura de Cordel, eu não tive muito contato, e concordo com a Tati, isso é muito do professor, do professor levar. Também, já trabalhei com amiga que ela levava fantoches. Já trabalhei com pessoas que contavam com violão e com pandeiro; então, isso é do professor. Eu, particularmente, nunca usei, porque não tive contato. Sei que existe, já li alguns, mas nunca usei na minha prática. Mas vou passar a usar (risos), vou passar a pesquisar. [...] desafio seria isso mesmo, de conhecer, procurar autores, editoras, livros e me apropriar disso, como eles são? Se tem desenhos? Se eu posso contar para todas as faixas etárias? Como eu posso contar? A forma mesmo de contar, se eu tenho que ler? Se eu vou mostrar para eles? (EN, APÊNDICE IV)

Mesmo que os profissionais possam ter suas preferências em relação aos temas e estudos, este trabalho quer evidenciar que o Cordel, como um gênero, pode ser desenvolvido por qualquer profissional de Educação Infantil. Para Freire (2013), *ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural*; ou seja, todos os professores podem propagar e anunciar a cultura brasileira. E, neste caso, o Cordel é considerado um Patrimônio Cultural e Imaterial do brasileiro (FREIRE, 2013).

A Profa. Tati, por exemplo, traz outros elementos, que desafiam o professor em relação ao Cordel:

Tati: Sim, tem tudo isso. Ele é muito rico em detalhes. Então, eu acho, que na minha parte como professora, falta o conhecimento, a meu ver, falta a formação para os professores. É lógico, eu não posso ficar só esperando, que a rede pública, a Prefeitura me mande cursos para eu fazer; lógico que não! Eu tenho que pesquisar também, eu tenho que ir atrás desse conhecimento, e eu tô aqui assinando embaixo e falta da minha parte, como professora (risos). Mas é muito interessante, é lindo de se ouvir, e temos que passar para o nosso aluno sim! (EN, APÊNDICE IV)

A narrativa da Professora Tati faz ela repensar a sua prática quanto a desenvolver o Cordel em sala de aula, sendo um saber necessário para qualquer docente. Para Freire (2013, p. 22-23), é relevante que o docente tenha reflexão crítica sobre sua prática.

Neste caso, como afirma Abdalla (2006, p. 90), “[...] seria necessário examinar as posições e tomadas de posição daqueles que fazem parte da cultura escolar, tornando-os conscientes, em especial, de suas necessidades”. Para além dos aspectos, aqui anunciados, há também que se pensar, nos grandes *desafios* que os profissionais da educação, em geral, enfrentam no contexto escolar, como trata Abdalla (2017b, p. 153). Dentre eles, citamos, em especial: 1º “o grau de entendimento (ou não) de domínio das ações docentes (orientando saberes e práticas profissionais)”; e 2º “o grau de compreensão das lógicas de conformidade e/ou de confrontação (influenciando a atitude do(a) professor(a) frente aos desafios do cotidiano e ao processo de profissionalização docente)” (grifos da autora).

Diante dessas questões, um professor pesquisador pode buscar informações por si só, mas é seu direito que a Escola e o respectivo corpo diretivo, assim como o sistema escolar, possam proporcionar uma formação continuada junto à equipe da Escola à qual pertence. E que lhe seja dada fundamentação teórico-prática em relação ao processo de ensino e aprendizagem, ainda mais, quando se trata de crianças pequenas. Pois, como foi destacado, por meio das narrativas dos sujeitos da pesquisa, a formação inicial e as ações de formação continuada não trazem informações suficientes, as situações didáticas propostas são frágeis, e, na maioria das vezes, não possibilitam as experiências com a leitura literária referente à Literatura Infantil, e, mais especificamente, à Literatura de Cordel. E, sem informação, não tem como o Cordel ser desenvolvido em sala de aula.

A seguir, por meio das falas das professoras da Educação Infantil, iremos destacar, ainda que brevemente, as *possibilidades* da Literatura de Cordel em sala de aula, apresentado, assim, a 2ª unidade de sentido.

5.2.2 Possibilidades da Literatura de Cordel em sala de aula (2ª Unidade de Sentido)

A estrutura da poesia de Cordel possibilita diversas situações em sala de aula. Desde aflorar as manifestações culturais no ambiente escolar, inserir um novo gênero literário, abarcar sobre a diversidade cultural e apreciar diferentes dialetos. Conde (2013) informa que:

Constatamos ser o poema de cordel para a criança uma possibilidade de inserir em sala de aula uma nova forma de ler e ouvir, tornando o estudo do poema o ponto de partida para conhecer situações do cotidiano, aprender língua portuguesa, história, biologia e geografia, trabalhando com o imaginário popular de uma forma simples, mostrando as variações de linguagem e de vocabulário. (CONDE, 2013, p. 11-12)

Como destacamos, no Capítulo III, acreditamos na *possibilidade* de se desenvolver a Literatura de Cordel no processo de alfabetização das crianças. E, em consonância às nossas ideias, Marli, Professora da escola pública de Santos, diz:

Marli: Uma das possibilidades [...] vai depender da faixa etária. Dependendo da faixa etária, a gente que vai fazer a leitura, vai conhecer melhor, Se eles forem um pouquinho maiorzinhos, eles vão conhecer de memória, vou fazer uma leitura de ajuste, fazer uma reescrita, a gente pode trabalhar com proposta de leitura e escrita, envolvendo o Cordel, e quem sabe até uma produção de cordel, dependendo da idade, com crianças alfabetizadas, ou até mesmo no processo de alfabetização. Oralmente, elas podem produzir cordéis oralmente, muitas possibilidades. (EN, APÊNDICE IV)

As propostas, anunciadas pela Profa. Marli, são coerentes e de total relevância, demonstrando ser uma professora que acredita em uma proposta diversificada dentro da sala de aula, no processo de alfabetização das crianças. Deixa, de lado, atividades de memorização e decodificação, e passa a enxergar o estudante como protagonista do conhecimento. A BNCC (2018), sobre o processo de alfabetização, destaca que:

Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2018, p. 42)

Sobre as possibilidades de se desenvolver o Cordel, a Profa. Betina, também da escola pública, informa que:

[...] as possibilidades? Inúmeras: ampliar o repertório deles, trabalhar alfabetização, e, aí, depende da faixa etária, dá para colocar um projeto em cima disso. Várias, várias possibilidades” (EN, APÊNDICE IV).

Nesta fala, percebemos que a Professora trata o tema das possibilidades do uso do Cordel em sala de aula de maneira generalizada.

Também, a Prof. Tati, concursada do município de Santos, enfatiza, em suas narrativas, referentes ao processo de alfabetização das crianças, que aproveita esse gênero para trabalhar a cultura, aproximando-se dos nordestinos neste processo:

Tati: Há possibilidades, acredito que são muitas, no processo de alfabetização, em ampliar o repertório das crianças. De repente, trazer uma trajetória familiar, porque, querendo ou não, aqui no Estado de São Paulo, tem muitos nordestinos, pessoas de outras regiões, e a gente pode resgatar isso, buscar a questão do parente, onde que eles nasceram, enfim. (EN, APÊNDICE IV)

A Profa. Dandara, da escola privada, destaca uma possibilidade que ela vivenciou em sala de aula. Aproveitou uma sequência didática sobre parlendas, gênero do folclore brasileiro, para aproximar seus alunos do Cordel e da cultura popular, conforme suas palavras:

Dandara: Eu vivenciei, no ano passado, por conta da sequência didática das parlendas, a professora Arretada indicou a leitura de um Cordel para aproximar as crianças, com a informação de que a parlenda faz parte do folclore, como também a Literatura de Cordel. Então, eu apresentei, para eles, meus alunos, com incentivo de uma professora de nível, né. Apresentei, para eles o Cordel de Lampião e Maria Bonita. Eles gostaram muito. Eu trouxe imagens de Lampião, e, aí, a gente sugeriu: que tal se vocês usassem os chapéus de cangaceiro? Eles ficaram encantados com as imagens. Na apresentação do recital de parlendas, eles utilizaram o chapéu de cangaceiro, tudo contextualizado. Não é algo que, ah, vamos fazer. Eu trouxe Cordel, apresentei para eles. Nesse mesmo dia, eu tinha contado uma história para eles antes do Cordel e perguntei: “O que tinha de diferente entre a história que contei no início do dia para aquele Cordel?” Como eu tinha contado, o Cordel, no papel, eles disseram porque o outro está no livro e esse está no papel, (risos) [...]. Eu também trouxe fotos dos folhetos de Cordel, mostrando que é diferente dos livros. Foi tudo contextualizado. (EN, APÊNDICE III)

A professora Dandara fez um trabalho belíssimo, mas ampliando o repertório de seus educandos. E, me, ou seja, concretizou uma experiência estética, desenvolvendo uma proposta curricular que já acontece na escola, mesmo tendo o desafio de não ter o folheto em mãos, não deixou de propagar a cultura popular. Vale destacar que, além de trazer o gênero Cordel, Dandara contextualizou sobre ele em sala de aula.

A prática desenvolvida pela professora Dandara, foi além do que estava no currículo da escola que leciona. Neste contexto, podemos analisar o que Freire (1997b, p. 70) expõe: “É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos”.

A Profa. Amorosa, que, atualmente, trabalha com crianças de 2 anos, em uma escola privada, em Santos, diz, em seus relatos, que conheceu o Cordel, por meio de uma colega de profissão, que nomeia de Profa. Arretada. Ela destaca nunca ter desenvolvido esta literatura em sala de aula, e acredita que o Cordel é:

Amorosa: Uma possibilidade, né? As crianças do Grupo 5, que já desenvolvem esse trabalho com rimas, se aproximar de um outro formato de rimas, da Literatura de Cordel. Então, acho que vai contribuir bastante, para a gente repensar algumas práticas pedagógicas com o trabalho com a Educação Infantil aqui na escola. (EN, APÊNDICE III)

Como podemos observar, na fala da Profa. Amorosa, é preciso “repensar algumas práticas pedagógicas com o trabalho com a Educação Infantil”. Neste sentido, Paulo Freire (2013, p. 35), mais uma vez, contribui para análise, quando afirma que e “[...] o melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente”. O que ele quer dizer, é que estamos inseridos em um “permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas mas também delas podemos ter um conhecimento cabal” (p. 35). Pois, continua o autor: “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]” (p. 35)

Também, a Profa. Anita, revela, a partir de suas reflexões, algumas possibilidades de se desenvolver a Literatura Infantil, apostando que os profissionais da Educação Infantil podem e devem ampliar o repertório de seus alunos. São as seguintes as suas palavras, quando se pergunta sobre a relevância da Literatura Infantil e suas possibilidades para a aprendizagem das crianças pequenas:

A gente acaba trabalhando muitos tipos de textos e eu acho que é extremamente importante a Literatura para criança. A literatura é um momento de gostos. Ela é um momento que a criança entra no mundo da imaginação; além disso, quando as crianças se deparam com bons livros, tem um repertório muito bom de palavras que acabam ampliando o repertório das crianças. Então, assim, além de ser um momento gostoso e prazeroso, também é um momento de aprendizado. (EN, APÊNDICE III)

A Profa. Anita, em sua fala, comenta sobre “um momento gostoso e prazeroso”, mas também “de aprendizado”. Tais aspectos reforçam a necessidade de que se promovam *experiências estéticas* como as de Literatura Infantil, incluindo aí, a de Cordel. Esta narrativa, assim como a das demais professoras, fazem-no lembrar, mais uma vez, das reflexões de Berkenbroke-Rosito e de José (2015), ao expressarem que:

É importante enfatizar que a *experiência estética* é receptiva, pois ocorre a partir de uma recepção sensível, de uma comunicação com o ambiente através dos sentidos. Portanto, é também uma experiência vivida pelo corpo todo, ganha forma, cor, textura, aroma – enfim: *possibilidades infinitas* da capacidade do sentir. (grifos nossos) (BERKENBROKE-ROSITO; JOSÉ, 2015, p. 30)

Assim, as professoras, por meio das narrativas anunciadas, abarcaram diversas possibilidades, que são pertinentes para serem desenvolvidas em sala de aulas, por crianças pequenas. O que precisamos, na verdade, são de folhetos e livros em formato de Cordel; além de uma formação inicial e continuada, que contemple esse gênero, para que os profissionais de Educação Infantil possam desenvolvê-lo em suas rodas de leitura, com uma certa frequência. E, além disso, para que possam contextualizar no ambiente escolar e não apenas como algo folclórico, mas como possibilidade em sala de aula.

Nesta perspectiva, lembramo-nos, mais uma vez, das reflexões de Berkenbrock-Rosito (2009), ao produzir narrativas, que anunciamos a seguir:

Nessas vivências se vislumbram possibilidades de construir metodologias não-convencionais de pesquisa e ensino, religar os aspectos das relações sociais, políticas e culturais nas dimensões macro e micro, construir pontes de sentidos entre a experiência do conhecimento científico do mundo interno e externo dos sujeitos, considerar as possibilidades/limites da formação de professores como cidadãos críticos. (BERKENBROCK-ROSITO, 2009, p. 494)

Vale destacar, nesta mesma linha, o que Freire (1989, p. 9) expõe: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”.

Para sistematizar as ideias indicadas nas EN e no referencial teórico, apresentamos, a seguir, o Quadro 12 sobre as *possibilidades* do Cordel em sala de aula. São propostas que podem ser realizadas pelo professor e suas crianças.

Quadro 12 - Possibilidades do Cordel em sala de aula

Projeto didático Cordel e xilogravura: apreciando artes populares	
Propostas desenvolvidas pelo professor	Propostas realizadas pelo aluno
Organizar um espaço com folhetos de Cordel (Cordelteca), contextualizar.	Falar sobre: o que significa o Cordel? Se já viu antes? O que representa?
Leitura de Cordel (folhetos e livros neste formato).	Escolher estrofes de um cordel específico, para memorizar.
Contação de história (memorizar cordéis).	Escrever a estrofe memorizada; fazer leitura de ajuste.

Informar sobre a construção do dicionário nordestino.	Em cada leitura de Cordel: anunciar palavras, que não sabem o significado (professora escriba).
Catálogo literário.	Escolher um Cordel para fazer uma resenha (professora escriba).
Convidar nordestinos para serem entrevistados.	Anunciar as palavras para os entrevistados informarem o significado.
Aproximar a técnica de xilogravura.	Realizar propostas com bandejas de isopor, como matriz.
Ensaiai as estrofes do Cordel com as crianças.	Apresentação final, para alunos e pais, na finalização do semestre.

Fonte: Elaborado pela autora, por meio das Entrevistas Narrativas (APÊNDICES III e IV) e dos referenciais teóricos.

Ao propor a leitura de cordéis em sala de aula, com crianças pequenas, podem ser abertas possibilidades para elas conhecerem um novo gênero. E, por ouvir diversas vezes, elas começam a perceber as características específicas desse gênero (versos, rimas e métrica). Sobre este aspecto, os RCNEI (1998c, p. 141) anunciam: “quando o professor realiza com frequência leituras de um mesmo gênero está propiciando às crianças oportunidades para que conheçam as características próprias de cada gênero”.

A BNCC (BRASIL, 2018, p.42) destaca, também, que: “o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros”.

As rimas são ótimas aliadas no processo de alfabetização das crianças, conforme enfatiza Conde (2013), quando anuncia: “[...] levando em conta a musicalidade e as rimas que são trabalhadas desde cedo em parlendas, trava-línguas e cantigas de rodas”.

Podemos utilizar o gênero Cordel, pois o mesmo facilita que as crianças o memorizem ao recitá-lo e acabam por escrevê-lo segundo a hipótese de escrita de cada um. O que percebemos, após a leitura de cordéis, é que as crianças podem anunciar palavras, que elas não conhecem, ampliando assim o seu repertório. Além de compreender a função de um dicionário, já que pode ser construído com palavras nordestinas e contextualizadas para melhor compreensão dos educandos sobre esse tema.

A respeito da *experiência* com a leitura em sala de aula, a BNCC (2018) evidencia:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as

múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2018, p. 42)

No contato com o Cordel como um gênero literário, as crianças têm grandes possibilidades de aprendizagens significativas e promoção de experiências com a cultura brasileira. Diante disso, compreendemos que o professor pode proporcionar diferentes experiências leitoras, indo além do que a BNCC (2018) anuncia.

Há, neste sentido, uma série de pontos que poderiam ser pensados pelo corpo-escola, como anuncia Abdalla (2006), e que poderiam abrir “possibilidades” na formação e na atuação das práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil no desenvolvimento da Literatura de Cordel. Dentre esses pontos, esboçamos uma síntese das ideias da autora, conforme segue:

1º Há que se pensar na “aprendizagem da profissão” – que “será cada vez mais ampliada, quanto maior for compartilhada pelos membros da organização escolar, permitindo assim, que a escola se torne o *locus* de formação e produção docente” (ABDALLA, 2006, p. 90). Neste sentido, é preciso se considerar, como enfatiza a autora (2006, p. 90-92), os seguintes elementos: a) a “*memória histórica do contexto e dos sujeitos sociais*” (p. 90); b) a *perspectiva intelectual*, em que “[...] o conhecimento seja considerado o instrumento dos processos de reflexão ativados pelo indivíduo” (p. 90) em suas trocas (professor e educandos); c) a *perspectiva ética*, “[...] ampliando a capacidade crítica de fazer escolhas pedagógica, refletindo, assim, sobre os valores que fundamentam a prática social, as ações necessárias e o compromisso para enfrentá-las” (p. 90-91); d) a *cidadania*, como construção coletiva no reconhecimento da alteridade, no compartilhar da identidade (grifos da autora) (p. 91) (ABDALLA, 1998, p. 32-33);

2º É preciso, então, “organizar o espaço das possibilidades” – o *espaço dos possíveis*. E, neste sentido “[...] é necessário que os contextos escolares criem lugares e tempos que incentivem as trocas de experiência entre seus professores e alunos” (p. 91). O que implica, continua a autora, “[...] pensar em *estruturas estruturantes* que destaquem as tomadas de decisão colaborativa entre seus membros, de forma a atender às necessidades da escola e dos sujeitos que nela trabalham” (grifos da autora) (p. 91);

3º Também, considerar que a “direção/coordenação são agentes cruciais”, para “[...] apoiar espaços de reflexão, investigação e tomadas de decisão colaborativa”; e, nesta perspectiva, é necessário pensar, também, em “[...] criar um espaço de trabalho, que motive uma prática de participação, de negociação dos significados/valores a serem expressos em

compromisso pelos demais sujeitos da escola em um processo permanente de formação” (p. 91); e, por último,

4º Considerar “a necessidade de se pensar em uma cultura colaborativa”, em que “[...] a escola possa emergir como uma instituição social, ou seja, espaço onde os rituais aparecem no sentido de evidenciar responsabilidades, gerar comportamentos e significados, fruto das interações entre os seus diferentes membros” (ABDALLA, 2006, p. 91).

São algumas das *possibilidades* que podem se abrir no campo da formação de professores da Educação Infantil, para que as práticas pedagógicas sejam renovadas como práticas mais críticas e significativas, atendendo às necessidades das crianças pequenas.

A seguir, anunciamos a terceira e última dimensão, sobre a *rotina escolar*, que trata desde a escolha dos gêneros literários, como a organização dos espaços para o momento de leitura; além das estratégias didáticas

5.3 Dimensão Rotina Escolar (3ª Dimensão)

A rotina do professor se dá desde estar na escola até cada um dos planejamentos realizados fora do ambiente escolar. Entretanto, neste momento, faremos uma análise da *rotina escolar* referente aos profissionais de Educação Infantil, considerando a Categoria de Análise - *Prática docente* - e suas Unidades de Sentido: Escolhas dos Gêneros Literários e Organização do Trabalho Docente e das Estratégias Didáticas, conforme registradas a seguir.

Sobre esta categoria, vale destacar que a prática docente dos profissionais da educação está interligada à formação inicial e continuada, que estes professores vão adquirindo durante as suas vidas acadêmicas em sala de aula. Compreendemos a relevância da formação inicial dos professores e a busca pela formação continuada, para que a *práxis* (ação + reflexão + ação) esteja presente nas instituições escolares (FREIRE, 2014).

Neste contexto, reiteramos que *ensinar exige respeito aos saberes dos educandos*; pois, para Freire (2013), “é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto social, na sua cotidianidade”. A prática que respeita os saberes dos alunos é relevante para proporcionar uma aprendizagem significativa.

Sobre práticas docente, Gatti (2013) elenca algumas que são resultantes da formação, seja ela inicial ou continuada, ressaltando: o domínio da prática, a sensibilidade cognitiva e o repertório para escolhas pedagógico-didático.

Para Abdalla (2020a, p. 11), é preciso considerar em relação à prática docente, que “o conhecimento didático do professor também traduz o conteúdo de seu pensamento e de sua decisão interativa frente à situação didática”. E, neste sentido, acrescenta que é preciso

aprender estes conhecimentos”, [...] que se produzem em uma forma de redes conceituais e crenças e que expressam uma relação com a prática pedagógica, traduzida em conteúdos dos pensamentos dos professores e por suas decisões interativas” (ABDALLA, 2020a, p. 20).

Ao pensar na **Dimensão – Rotina Escolar** – e situar a **Categoria Prática Docente** -, também, buscamos entender, conforme Abdalla (2006, p. 105), que “a *prática* do professor é o que ele traz de suas experiências: são os *conhecimentos em situação*” (grifos da autora). E, nesta perspectiva, conforme a autora, a *prática docente* se traduz pelos seguintes conhecimentos:

- a) de si mesmo (visão de mundo; filosofia pessoal; imagem e ritmo que pretende imprimir; rituais etc.);
- b) de seu meio (visão de mundo; filosofia pessoal; imagem e ritmo que pretende imprimir; rituais etc.);
- c) de seu meio (a relação com a classe, com seus pares, com a comunidade e com o contexto social mais amplo);
- d) da matéria de ensino (sob o ponto de vista científico e também pedagógico/didático);
- e) da organização e articulação curricular da escola;
- f) da gestão da escola e de seu projeto político-pedagógico. (ABDALLA, 2006, p. 105)

A *prática docente* – categoria desta dimensão - também é marcada pela *rotina escolar*. E, neste sentido, Abdalla (2006) indica que também ela é constituída por rotinas, marcadas pelos tempos e espaços escolares; ou seja, pela *rotina escolar* instituída e que também institui. Conforme esta autora, há três tipos de *rotina*, que passamos a descrever a seguir, conforme os resultados indicados por sua pesquisa (ABDALLA, 2006, p. 105-106), que sistematizamos a seguir:

- a) *a rotina de condução da aula e de apoio aos alunos*: nas “formas” do (a) professor (a) dispor “o espaço e o tempo da aula”, permitindo “mudanças” (ou não) “[...] nas relações entre o professor e seus alunos, tornando-as mais horizontais” (p. 105);
- b) *a rotina das estratégias*: na medida em que o (a) professor(a)” vai “enriquecendo o seu desenvolvimento, no enfrentamento das situações conflitivas” (seja com alunos, seja com direção ou com outros professores) (p. 106);
- c) *a rotina das proposições*: quando o (a) professor (a) introduz “temas/ princípios/ valores” que estão “mais próximos dos alunos”. Segundo a autora (2006, p.106), quando o professor compreende suas rotinas de trabalho, vai imprimindo “um novo jeito de ser”, ou seja, uma “certa fluidez ao movimento da sala” e em seu contexto de trabalho. (ABDALLA, 2006, p. 105-106)

O que Abdalla (2006) conclui, a partir dos resultados assinalados, é que essas *rotinas* possibilitaram o entendimento das *escolhas e tomadas de decisão*, em sala de aula; assim como da *organização do trabalho docente* e das *estratégias didáticas*, no sentido do tempo e do espaço que estavam sendo estruturados.

Aqui, em nosso trabalho, utilizamos essas noções para distinguir as Unidades de Sentido – *Escolhas dos Gêneros Literários e Organização do Trabalho Docente e das Estratégias Didáticas: tempo e espaço para contar histórias*. Estas Unidades de Sentido serão analisadas a seguir.

5.3.1 Escolhas dos Gêneros Literários (1ª Unidade de Sentido)

Os dispositivos legais, referentes à Educação Infantil, sejam os Referenciais Curriculares Nacionais - RCNEI (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998v) ou a Base Nacional Comum Curricular –BNCC (BRASIL, 2017, 2018), tratam da relevância de abordar, em sala de aula, diversos gêneros. A BNCC (BRASIL, 2018) destaca e menciona a Literatura de Cordel, como um gênero, que pode ser lido para os alunos, desde pequenos. Sobre questões de gênero, os RCNEI (1998c) expõem:

Quando o professor realiza com frequência leituras de um mesmo gênero está propiciando às crianças oportunidades para que conheçam as características próprias de cada gênero, isto é, identificar se o texto lido é, por exemplo, uma história, um anúncio etc. São inúmeras as estratégias das quais o professor pode lançar mão para enriquecer as atividades de leituras, como comentar previamente o assunto do qual trata o texto; fazer com que as crianças levantem hipóteses sobre o tema a partir do título; oferecer informações que situem a leitura; criar um certo suspense, quando for o caso; lembrar de outros textos conhecidos a partir do texto lido; favorecer a conversa entre as crianças para que possam compartilhar o efeito que a leitura produziu, trocar opiniões e comentários etc. (BRASIL, 1998c, p. 141- 142)

Tantos os profissionais de Educação Infantil da escola pública, como da privada, abordaram a relevância e o cuidado no momento de escolher os diversos gêneros para ampliar o repertório linguístico das crianças.

Entendemos, aqui, que o (a) professor (a) deveria realizar com frequência leituras de gêneros diferentes, por conta do que segue o próprio dispositivo legal, mas também, para que se pudesse conhecer as características de cada gênero.

As Professoras Amorosa, Anita e Betina relatam sobre alguns aspectos em relação às escolhas que fazem, em suas respectivas rotinas de trabalho, tendo em vista a Literatura Infantil,

apontando, também, para algumas *possibilidades* para o Cordel, conforme os trechos de fala a seguir:

Amorosa: Atuando aqui, na escola, observei que era uma parte da rotina da escola, ler histórias todos os dias. E assim, eram momentos de rodas de histórias diárias com propostas diversificadas, gêneros textuais diversificados. Então, eu observei que as professoras tinham o cuidado de selecionar diversos textos, diferentes formatos e gêneros para serem trabalhados com as crianças desde bem pequeno até o final da educação infantil, com cinco e seis anos. (EN, APÊNDICE III)

Anita: São oferecidos cinco histórias por semana. A literatura infantil está presente todos os dias na educação infantil. O critério de escolha, a gente procura variar os gêneros textuais; então, três vezes na semana mais ou menos, seriam literatura infantil, o restante a gente mescla com poesia, parlendas, e também depende muito dos projetos que a gente trabalha em sala de aula. (EN, APÊNDICE III)

Betina: [...] Como eu falei anteriormente, eu gosto muito de diversificar na forma. Sempre gostei de ler de formas diferentes, até para a própria criança saber, ver que tem maneiras diferentes de contar histórias, de ler livros diferentes, e ela ver do que ela gosta ou não, que ela prefere ou não. O Cordel tem que ser lido, vou pesquisar a partir de hoje, vou pesquisar também porque é algo a mais e eu posso colocar. (EN, APÊNDICE IV)

As falas nos fazem compreender que a Literatura Infantil está presente na rotina das crianças, tanto da escola pública como da privada. Entretanto, três das seis professoras já utilizaram a Literatura de Cordel. Pelos relatos, mencionados por elas, observamos que a Amorosa se adaptou à rotina estipulada pela escola, diversificando a leitura das histórias. Anita também procura diversificar suas aulas, oferecendo “cinco histórias por semana”, entre outras atividades didáticas. E Betina também segue na mesma linha; entretanto, o mais importante é quando acentua que irá “pesquisar” sobre este tema, e desenvolver estratégias didáticas neste sentido.

Além disso, Anita relata ter desenvolvido a Literatura de Cordel apenas uma única vez, sem contextualizar. Marli diz que utiliza dois livros, que têm em seu acervo, mas não informa qual gênero está sendo lido. E Dandara destaca uma prática que desenvolveu o ano passado, fazendo contextualizações com outros gêneros. Boas ações, mas que poderiam ser mais frequentes na rotina das crianças, a ponto de elas começarem a diferenciar esse gênero dos demais por meio de suas características.

Neste sentido, reiteramos, as palavras que Freire (1997b, p. 70), quando anuncia: “É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar a praticar melhor”.

Vale destacar, a partir das EN, o que Paulo Freire (2013) aborda no livro *a Pedagogia da Autonomia*, anunciando *que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática*. Percebemos que algumas professoras, durante a entrevista, anunciaram e refletiram sobre a prática, compreendendo a relevância de apresentar o Cordel como mais um gênero que pode ser utilizado em sala de aula. Betina diz, então, que: “O Cordel tem que ser lido, vou *pesquisar* a partir de hoje”.

Podemos notar, nas escolhas dos diferentes gêneros a serem trabalhados nas salas de aula da Educação Infantil, como também indica Abdalla (1998, p. 16), “[...] o desafio que encontramos para compreender um caminho possível”, a fim de “[...] entender as práticas sociais como espaços de produção de linguagem e de humanidade”. Entretanto, como também sabemos, “[...] apesar de todo um esforço para mudar as práticas habituais de sala de aula, muitos problemas ainda permanecem” (ABDALLA, 1998, p. 16). Todavia, como enfatiza a autora: “Acreditamos que estas questões precisam ser rediscutidas, abertas para os professores em formação, para que na troca de experiências possamos superar algumas das dificuldades, ou mostrar caminhos possíveis de solução” (p. 16).

Tais reflexões nos fazem pensar, também, na *organização do docente*, no tempo e no espaço que possuem, para “contar histórias”, que é a próxima unidade a ser desenvolvida.

5.3.2 Organização do trabalho docente - tempo e espaço para contar histórias (2ª Unidade de Sentido)

Para iniciar este tópico, vale ressaltar a relevância da Literatura Infantil, que vem sendo, mencionada desde o primeiro Capítulo, com foco na formação das professoras de Educação Infantil, tanto a inicial, como também a continuada. Uma das entrevistadas destacou alguns pontos importantes no âmbito da Literatura Infantil:

Amorosa: A Literatura Infantil é relevante para o processo de aprendizagem das crianças, porque ela ajuda as crianças a se aproximarem do mundo letrado, auxilia as crianças nesse processo de imaginação, escuta, fala, como Anita já pontuou, também, do repertório de palavras. Então, é muito interessante, porque a gente vê as crianças se apropriando daquilo que estamos trazendo. E elas, mesmo depois, que tendo o contato com uma mesma história, tentam contar com as palavras delas. É um formato de acumulação de experiências, também. Quanto mais histórias nós contamos para as crianças, elas vão começar a se importar como leitoras. (EN, APÊNDICE III)

Abramovich (2009), orienta-nos a respeito da importância de “ler histórias”:

Ler histórias para as crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento. (ABRAMOVICH, 2009, p. 14)

Proporcionar esses momentos na rotina escolar das crianças, sabendo que, para algumas, este é o único contato com a Literatura Infantil. E isso traz uma responsabilidade para os profissionais docentes, pois sabemos que ouvir histórias é um primeiro passo, que a criança tem com o texto escrito (BRASIL, 1998, p. 141). Nesta perspectiva, há alguns relatos:

Anita: Eu acho que é um momento muito bem-vindo para eles, né? Às vezes, na rotina, como a gente deixa a história por último, para fechar a nossa rotina, algumas vezes, alguma atividade atrasa, e acontece, de vez em quando, de não dar tempo de contar história. Eles lamentam por isso, porque eles gostam de escutar história. É um momento que eles prestam muito atenção, e a participação deles, às vezes, eles querem então ver a história para poder falar, dar a opinião deles. Principalmente, em livros-album, né? E, muitas vezes, fica no ar histórias, assim, e o suspense, né? (EN, APÊNDICE III)

Amorosa: Tem uma interpretação própria. Além, também, deles observarem as ilustrações dos livros, e eles podem tecer comentários dentro da ilustração de uma história se eles observarem algo diferente naquela ilustração e eles querem comentar sobre isso, levantam a mão, eles querem falar. (EN, APÊNDICE III)

As duas professoras, referidas anteriormente, pertencem à escola particular e falam sobre o trabalho diário com a Literatura Infantil. O que podemos destacar das práticas com as professoras de educação das instituições públicas de Santos e da privada é que, nas instituições públicas, depende do professor, se quer ou não utilizar a literatura como possibilidade de aprendizagem em sala de aula. Enquanto, que, na privada, na qual os sujeitos da pesquisa lecionam, notamos que existem projetos e sequências didáticas, que acontecem com as crianças desde bem pequenas, o que dá continuidade ao trabalho docente, apresentando maiores possibilidades de aprendizagem para as crianças. Seguem alguns relatos neste sentido:

Amorosa: Aqui, na nossa escola, as rodas de histórias acontecem diariamente, Tem uma música de roda de História na rotina de todas as salas de Educação Infantil, desde os bem pequenos de 2 anos até os 5 anos. E, dentro da seleção desses livros, também nós priorizamos escolher livros, que contêm textos pela faixa etária dessas crianças. Então, dentro do catálogo das editoras, a gente busca observar, porque, além da biblioteca da escola, cada classe possui a sua biblioteca de classe, com livros selecionados para faixa etária que são

solicitados às famílias. E esses livros ficam presentes dentro da sala de aula. Então, nós utilizamos esses livros na sala, nas rodas de história. Nós compartilhamos entre professoras os livros das outras bibliotecas da sala; além de usar os livros da biblioteca na escola, e do próprio acervo da professora e de uma professora, em especial, que tem muitos livros. (EN, APÊNDICE III)

Dandara: Eu acho muito importante, né, essa questão de ter acesso a livros, né. E, como a Professora Amorosa pontuou, de sexta-feira que eles levam para casa é importante estender né? [...] é tão bom a gente voltar e ler um livro infantil. A gente tem esse prazer todos os dias, né? Porque a gente lê para eles todos os dias. (EN, APÊNDICE III)

Propostas relevantes, pontuadas pelas professoras, em que demonstram o cuidado com os educandos, em saber a faixa etária e os livros ideais para cada aluno. Outro ponto é o diálogo com as famílias, em que uma vez por semana, as crianças escolhem livros da biblioteca da classe ou da escola para que os pais leiam em casa. Sobre bibliotecas, nas escolas públicas de Santos, Marli e Tati informam:

Marli: Nas escolas, em que eu passei, sendo de fundamental na educação infantil, todas tinham biblioteca. Na creche, agora, eu só passei por uma, [que] não tem biblioteca, [mas tem] a brinquedoteca e a biblioteca de classe. (EN, APÊNDICE IV)

Tati: Já trabalhei numa UME e tinha biblioteca mesmo, inclusive tinha uma bibliotecária. Nas creches, pelo menos, nas creches, pelas quais eu passei, não tem a biblioteca separada, tem a biblioteca de classe, que essas caixas são entregues para as professoras, e elas vão organizar da maneira que elas quiserem na sala de aula. (EN, APÊNDICE IV)

Podemos destacar, por meio das narrativas, que apenas algumas escolas têm biblioteca, mas todas as professoras entrevistadas afirmaram que tem a biblioteca de classe. Desse modo, as professoras recebem uma caixa com diversos livros, e organizam em um espaço da sala, como a Profa. Tati comentou: “Cada um pode organizar como quiser”.

Um universo promissor, em que os professores podem e ofertam leitura literária para as crianças, proporcionando a construção do conhecimento, deixando de realizar práticas da concepção bancária, em que “o educador é o que educa; os educandos os que são educados” (FREIRE, 2014, p. 82), desenvolvendo, assim, uma prática dialógica, em que um aprende com o outro.

Neste Capítulo, abordamos as dimensões, as categorias de análise, e, em especial, as unidades de sentido, abarcando as narrativas dos sujeitos da pesquisa e suas experiências profissionais. A intenção foi a de compreender algumas das percepções das professoras de

Educação Infantil sobre as possibilidades e os desafios de se desenvolver a Literatura de Cordel em sala de aula.

“ENTROU POR UMA PORTA, SAIU POR OUTRA E QUEM QUISER QUE CONTE OUTRA”: CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso de um final
pra poder recomeçar,
como é preciso cair
pra poder se levantar.
Nem sempre engatar a ré
significa voltar.

(BESSA, 2018)

A pesquisa realizada, neste trabalho, pretendeu refletir sobre algumas questões, no âmbito educacional, e, principalmente, relacionadas à formação docente, em geral, e, em especial, à formação dos (as) professores (as) da Educação Infantil e suas práticas pedagógicas com a leitura literária. A intenção maior é a de compreender os desafios e as possibilidades da Literatura de Cordel para as crianças pequenas.

Nesta perspectiva, a pesquisa se norteia pela seguinte questão-problema: *Quais as percepções das professoras de Educação Infantil sobre a Literatura de Cordel, seus desafios e possibilidades para as práticas pedagógicas em sala de aula?* E tem, como objetivo geral: compreender as percepções dessas professoras a respeito da Educação Infantil sobre a Literatura de Cordel, seus desafios e possibilidades para as práticas pedagógicas em sala de aula.

Tendo em vista a questão-problema anunciada e o objetivo geral, pontuamos cinco objetivos específicos, que acompanharam cada um dos capítulos, que estruturou esta Dissertação. O *primeiro* foi identificar, nas políticas educacionais, por meio das disposições legais, e nos demais referenciais teórico-práticos, o que revelam sobre a formação dos professores, principalmente, para a Educação Infantil e para a diversidade cultural, identificando a importância da leitura literária em sala de aula, e, em especial, a Literatura de Cordel no âmbito da Literatura Infantil. O *segundo* procurou desenvolver algumas concepções e princípios freireanos, tecendo aproximações com a cultura popular e com o Cordel. O *terceiro* buscou anunciar alguns aspectos históricos e conceituais da Literatura Infantil e da Literatura de Cordel, conceituando-a como um fenômeno estético. O *quarto* foi contextualizar o cenário da Educação Infantil e o contexto da pesquisa, identificando os caminhos que foram percorridos, tendo em vista a coleta e o tratamento dos dados. E o *quinto* buscou colocar o foco

na análise e interpretação das percepções das professoras de Educação Infantil sobre a Literatura de Cordel, com base nos referenciais teórico-metodológicos apresentados.

Com isso, apresentamos, por meio das Entrevistas Narrativas (EN), as três dimensões de análise. A *primeira* dimensão denomina-se *Formação Docente*, na qual elencamos a categoria de análise - *Formação inicial e Formação Continuada* - e suas respectivas unidades de sentido - *Formação Inicial e a Literatura de Cordel* e a *Formação Continuada e Literatura de Cordel*. Esta dimensão apresenta reflexões a respeito da formação inicial e continuada que as professoras experienciaram em suas trajetórias formativas, evidenciando que a formação inicial apresenta fragilidades, em especial, na área da Literatura Infantil, e que não trata da Literatura de Cordel. Além disso, destacamos que a formação continuada precisa ser melhor incentivada pelos sistemas de ensino e pelas diferentes escolas, a fim de que se possam valorizar estratégias de aprendizagem profissional voltadas para a Educação Infantil.

A *segunda* dimensão - *Experiência Profissional* -, na qual, enfatizamos a categoria de análise - *Experiência com a Literatura de Cordel* -, tendo como unidades de sentido: os *Desafios da Literatura de Cordel* em sala de aula e as *Possibilidades da Literatura de Cordel em sala de aula*. Esta dimensão traz questões a respeito de como as professoras de Educação Infantil desenvolvem a leitura literária em sala de aula, enfrentando desafios, mas também visualizando possibilidades para suas práticas de sala de aula com o Cordel.

E, por fim, a última dimensão - *Rotina Escolar* -, em que elencamos como categoria de análise a *Prática docente*, tendo como unidades de sentido: as *Escolhas dos Gêneros Literários e a Organização do Trabalho Docente e Estratégias Didáticas - tempo e espaço para contar histórias*. Esta dimensão trata das escolhas das professoras a respeito dos gêneros literários em sala de aula, da organização do trabalho docente e das estratégias didáticas.

Como *resultados* principais, destacam-se: 1º a formação inicial nas licenciaturas é fragmentada e o curso de Pedagogia contempla, de modo precário, a Literatura Infantil, e sequer trata da temática do Cordel; 2º a formação continuada também pouco contribui com as necessidades formativas das professoras, pois são oferecidos poucos cursos a respeito de Literatura Infantil, e quase nenhum contato com a Literatura de Cordel; 3º há muitos desafios a serem enfrentados, tais como: a falta de conhecimento sobre esse tema, falta de acervo nas escolas sobre o Cordel e falta de formação sobre as estratégias didáticas a serem desenvolvidas; 4º há, entretanto, muitas possibilidades pedagógicas e didáticas, no sentido de promover o desenvolvimento da linguagem oral e escrita (reescrita de memória, leitura de ajuste e entre outros) e vivenciar aprendizagens mais significativas.

Diante da análise desenvolvida e dos resultados principais já expostos, procuramos sintetizar os *desafios na formação inicial e continuada*, que foram narrados pelas professoras da Educação Infantil de escolas do sistema municipal público e privado do município de Santos/SP. Dentre eles, mencionamos:

- As licenciaturas são fragmentadas, muitas não têm disciplinas relacionadas à Literatura Infantil;
- Quando se tem a disciplina Literatura Infantil, o gênero Cordel não é anunciado como proposta para ser desenvolvida com crianças pequenas;
- Existem diversos cursos na formação continuada, que abordam a Literatura Infantil, tanto presencial como *online*; entretanto, não há curso específico sobre a Literatura de Cordel, quando proposto pelos sistemas de ensino;
- Há uma defasagem em relação à formação de professores sobre o tema Literatura de Cordel. No curso de Pedagogia, como também em cursos, palestras, formação *online*, o tema *Cordel* quase ou nunca aparece, como possibilidade para ser desenvolvida com crianças pequenas;
- Os momentos de formação continuada nas instituições escolares (HTPC) podem ser desenvolvidos como momentos para reflexão da prática docente e não apenas para passar avisos e ou assuntos particulares da Escola;
- Vale destacar que se as Professoras tivessem o contato com a Literatura Cordel na Formação inicial e continuada, as percepções sobre esse tema seriam outras; ou seja, poderiam ter conhecimento sobre o gênero e poderiam desenvolvê-lo com autonomia em sala de aula.

Em relação aos *desafios da Literatura de Cordel* em sala de aula, foi possível inferir que:

- Um grande desafio é a falta de conhecimento sobre esse tema;
- Há falta de acervo nas escolas, folhetos e livros em formato de Cordel;
- Há dificuldades em desenvolver a Literatura Infantil e, em especial, a Literatura de Cordel, em sala de aula, devido à formação docente, seja inicial ou continuada, e, também, à falta de condições de acervo, pois algumas escolas não possuem bibliotecas, que dispõem desse gênero literário.

Podemos compreender que o principal desafio é a falta de conhecimento sobre o tema. Destacamos, como bem evidencia Paulo Freire (2013), que é preciso que o professor seja

um eterno pesquisador; pois, quando tem ciência do tema, busca informações em livros, revistas, nas plataformas digitais e traz para a sua prática. E sobre o Cordel, sabemos que existem diversos cordelistas, que disponibilizam suas narrativas em versos, rimas e métricas em sites, blogs e vídeos no youtube, sendo de fácil acesso para o professor desenvolver este gênero em sala de aula.

Também, foi possível inferir, das narrativas das professoras, algumas *possibilidades* de desenvolver a *Literatura de Cordel* em sala de aula. Dentre elas, destacamos:

- (Re) conhecer a cultura popular por meio das narrativas em versos, rimas e métricas;
- Valorizar as manifestações culturais dentro da sala de aula, trazendo o Cordel como um recurso para trabalhar a diversidade cultural e a variante linguística;
- Abarcar um novo gênero para as crianças, pois se os alunos tiverem contato com esse gênero poderão ampliar os seus respectivos repertórios linguísticos e a sua aprendizagem pode ser tornar mais significativa;
- Usar a Literatura de Cordel no processo de alfabetização das crianças, para se desenvolver a linguagem oral e escrita, de forma mais prazerosa e criativa;
- Impulsionar algumas propostas e estratégias didáticas, que oportunizem espaços de criatividade e de condições de uma aprendizagem efetiva e significativa, na medida em que se motiva a escrita, a partir dos jogos de memória, das leituras de ajuste, da criação de novas rimas, entre outros aspectos.

Sobre as *Escolhas dos Gêneros literários e Organização do Trabalho Docente e Estratégias Didáticas - tempo e espaço para contar histórias*, notamos que:

- Somente em algumas escolas observadas, há bibliotecas, mas todas possuem a biblioteca de classe;
- As professoras desenvolvem a Literatura Infantil em sala de aula; entretanto, apenas três utilizam o Cordel, ainda que, de maneira esporádica;
- As rodas de leitura acontecem todos os dias durante a semana.

Reiteramos, por meio das falas das seis professoras, a relevância do trabalho com a Literatura Infantil, e a necessidade que se tenham materiais disponíveis nas bibliotecas da escola e de classe. No momento das Entrevistas Narrativas, as professoras informaram que iriam pesquisar sobre a Literatura de Cordel, e tentar trazer para a sala de aula, como um gênero literário.

Vale destacar, também, que a pesquisa, aqui desenvolvida, analisou as práticas pedagógicas de professoras relacionadas à Literatura Infantil e à Literatura de Cordel. Essas professoras

pertenciam às escolas públicas e a uma escola privada do Município de Santos. Comprendemos, que essas professoras comungam as mesmas ideias, como também constroem suas práticas sob diferentes concepções de ensino. Entretanto, pelos dados coletados, inferimos que tanto as professoras das três escolas públicas como as três professoras da mesma instituição particular, acreditam que as propostas desenvolvidas em suas escolas não valorizam a Literatura Infantil e do Cordel em sala de aula como deveriam.

Outro ponto, que destacamos, por meio das falas das professoras, é que as escolas públicas do município de Santos valorizam as práticas relacionadas à Literatura Infantil, tendo projetos que não estão restritos apenas a uma instituição, como é o caso do Projeto “Santos à Luz da Leitura”. Além disso, a rede de ensino municipal dessas escolas públicas oferece livros para as bibliotecas de classe e de cada uma das escolas indicadas, considerando que a oferta de textos é relevante para a formação da criança leitora, disponibilizando, inclusive, uma formação continuada para os profissionais de educação sobre este tema, tanto na educação a distância, como no ensino presencial.

Ao analisar a gestão das escolas, sabemos que um dos princípios da LDB destaca a gestão democrática nas escolas públicas, de modo a possibilitar uma forma de gerir as instituições de ensino para que haja participação da comunidade escolar nas decisões da escola e na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP). Sobre este aspecto, enfatizamos a importância da formação continuada dos professores, da participação nas escolhas de temas e no aproveitamento dos HTPC. Assinalamos, também, a partir das falas das professoras, que essa formação continuada depende dos gestores que atuam nas instituições de ensino.

Para finalizar, consideramos que são necessárias amplas mudanças na formação inicial e continuada dos (as) professores (as) de Educação Infantil, a fim de que os cursos de formação possam trazer temas relevantes para o desenvolvimento das crianças, e que envolvam a Literatura Infantil e a Literatura de Cordel. Pois, sabemos que são infinitas as suas possibilidades no âmbito da sala de aula.

Neste sentido, esperamos, por meio deste trabalho, que outras pesquisas sejam elaboradas, objetivando a articulação com outras áreas do conhecimento e saberes necessários, que possam retratar a respeito das percepções dos profissionais de Educação Infantil sobre a Literatura de Cordel, na intenção de ampliar a discussão e debate quanto à formação e à práticas docente.

Esperamos, assim, contribuir com os estudos relacionados à formação de professores e às suas práticas pedagógicas, de modo a contemplar uma educação mais problematizadora, que

aponte para uma dimensão estética e ética, ao considerar as manifestações culturais, e, sobretudo, a autonomia das crianças da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Linguagem, Educação e Formação de Professores. **Nuances**, v. IV, p. 15-19, set. 1998.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A construção do projeto político-pedagógico e a formação permanente dos professores: possibilidades e desafios. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2007, p. 153-173.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações profissionais sobre o trabalho docente. Trabalho apresentado na **32ª Reunião Anual da ANPEd**, GT 04 – Didática, 2008, p. 1-17. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT04-5402--Int.pdf>. Acesso em: 02 de jun. 2017.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Implicações da didática na formação do professor universitário: desafios e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 11, n. 33, p. 353-374, maio-agosto, 2011.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Das proposições do estágio supervisionado aos desafios da prática: a formação inicial de professores-estudantes na Pedagogia do Parfor. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 269-284, 2012.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas. **Rev. Educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 215-227, set/dez., 2015.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Política Nacional de Formação de Professores e a (Re) Constituição da Identidade Profissional. **Interacções**, n. 40, p. 5-27, 2016.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. **Revista Educação PUC-CAMP**, v. 22, p. 171-190. maio/ago., 2017a.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações profissionais de professores: tensões e pretensões. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 37, p. 130-160, 2017b.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Um estudo sobre as práticas pedagógicas: orientações e decisões em sala de aula. *Devir Educação*, Lavras, v. 4, n. 1, p. 7-25, jan./jun. 2020a.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Das proposições das políticas educacionais aos desafios da diversidade cultural: o que se espera da profissão docente? In: ABDALLA, M. F. B. **Pesquisas em Educação**: políticas, representações e práticas. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2020b.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2009.

ALVES, R. M. Literatura de cordel: por que e para que trabalhar em sala de aula. **Revista Fórum Identidades**. 2008, ano 2, v. 4, p. 103-109. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1815>Acesso em: 7 jul. 2020.

ANFOPE. *Documento Final* do XIX Encontro Nacional da Anfope. Políticas de Formação e valorização dos Profissionais da Educação: (Contra) reformas e Resistências. Niterói: Universidade Federal Fluminense (UFF), 2018. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf>. Acesso em: 22 maio de 2020.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AUGUSTO, Silvania. A literatura de cordel encantamento as crianças. **Avisa Lá**, n. 22, p. 22-33, abri. 2005.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. 56ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M. **Posicionamento do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua educação em diferentes contextos (NEPIEC/ FE/UFG) sobre a 3ª versão da BNCC**. Goiânia: impresso, 2017.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BARRETO, E. S. S. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 427-443, maio/ago. 2010.

BATISTA, Raquel Aparecida. Fotonarrativas de práticas pedagógicas na Educação Infantil: uma análise sobre as percepções das professoras. 2018. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018.

BECKER, Fernando. **O que é construtivismo?** Desenvolvimento e Aprendizagem sob o Enfoque da Psicologia II. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS: PEAD, 2009, p. 1-8.

BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. Colcha de Retalhos: história de vida e imaginário na formação. *Educação*. Santa Maria, v. 34, p. 487-500, set./dez. 2009.

BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May; JOSÉ, Ana Paula Mendieta. *A Estética do espaço escolar*: narrativas discentes. Curitiba: Editora CRV, 2015.

BESSA, Bráulio. **Tenho fé e acredito na força do professor!** Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/cordel/5619867>, 2016. Acesso em: 03 jul. 2020.

BESSA, Bráulio. **recomeço!** Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/cordel/5619867>, 2018. Acesso em: 14 jul. 2020.

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

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Experiência e alteridade em Educação. **Revista Reflexão e ação**, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

BRANDÃO, Adelino. **A presença dos irmãos Grimm na Literatura Infantil e no Folclore Brasileiro**. São Paulo: Ibrasa, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é folclore**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Casa Civil, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/ Secretária de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEE, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, vol. 1. Brasília: MEC/SED, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, vol. II Brasília: MEC/SED, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, vol. III Brasília: MEC/SED, 1998c.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.796**, de 04 de abril de 2012. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em 26 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Casa Civil, 26 jun. 2014f. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: MEC, 22 dez. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Versão final. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 de jan. 2020.

CARRENHO, Isabela Ventreschi. Educação e formação estética no curso de pedagogia: a valorização da arte e da experiência por meio da narrativa autobiográfica. 2018. 133 f. **Dissertação**. (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelho; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017.

CASCUDO, Luís Câmara Cascudo. **Literatura oral no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1984.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CONDE, Érica Pires. O uso da poesia de cordel na educação infantil. **Diálogos Pertinentes**. v. 9, n. 1, p. 10-22, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/769/595>. Acesso em: 29 mar. 2020.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set.2013.

CRUZ, Eliane Travensoli Parise. Políticas públicas de formação continuada de alfabetizadores: implicações para a construção do leitor. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2018. 151 f.

DIÉGUES JR, Manuel. **Literatura de cordel**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1977.

DINIZ, Francisco. **Dilemas do Professor**. 2002. Disponível em: http://www.projetocordel.com.br/dilemas_do_orifessor.htm. Acesso em; 14 de julho de 2020.

FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito** – seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogêneses da Língua escrita**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In FREIRE, Paulo *et al.* **Pedagogia do Oprimido**. 56 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRANCO, Maria Laura. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997a. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/10.-Pedagogia-da-Esperan%C3%A7a.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. Por que continuar lendo Pedagogia do oprimido? **Rer. Pol. Públ.**, São Luís, v. 16, n. 2, p. 459-461, jul./dez. 2012.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia do oprimido como pedagogia da autonomia e da esperança. **Revista UniFreire**, ano 6, n. 6, p. 6-30, dez. 2018.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Cordel: Leitores e ouvintes**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Sá; ANDRÉ, Marli Eliza. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- GOBBI, Marcia Aparecida. Formação de Professores na Educação Infantil: princípios de conversa ou de como é necessário estar junto. In: MELLO, José Carlos de (Org.). **A formação continuada de professores da educação infantil: distintas abordagens**. São Luís: Edufma, 2015. p.95-104.
- GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de Professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2013.
- GONÇALVES, Maria de Lourdes Bacicheti. Poesia infantil: uma linguagem lúdica. Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil. **Anais**. Porto Alegre: PUC, 2009. Disponível em: http://www.pucrs.br/edipucrs/CILLIJ/praticas/POESIA_INFANTIL_OK.pdf. Acesso em: 28 mar. 2020.
- GONCALVES, Emendes Rodrigues. Prática pedagógica na educação infantil e a construção de saberes docentes. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016. 125 f.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.
- HAURÉLIO, Marco. **Literatura de Cordel: do sertão a sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2013.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 90-113.
- KUHLMANN JR. Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, ago. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782000000200002&lng=pt&nrm=iso>. <http://dx.doi.org/10.1590/S141324782000000200002>.
- KUHLMANN JR., M.; FERNANDES, F. S. Educação, cultura e infância no Parque Infantil/paulistano (1947-1957). **Rev. Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 43, p. 693-716, set./dez. 2014.
- KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015a.
- KUHLMANN JR. Moysés Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015b.
- KUHLMANN JR., Moysés. Formação continuada de professores: a dimensão histórica, velhas dilemas e perspectivas para o presente. In: Melo, José Carlos de (Org.). **A formação**

continuada de professores da educação infantil: distintas abordagens. São Luís: Edufma, 2015c. p. 23-36.

KUNZ, M. Cordel, criação mestiça. **Revista Cultura Crítica**, n. 6, p. 26-32, 2007.

LAKATOS, Eva M; e MARCONI, M. de Andrade. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Atlas, 1987.

LIMA, LINCÍNIO C. Crítica da Educação Indecisa: a propósito da pedagogia da autonomia de Paulo Freire. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v.7, n. 3, dez. 2011.

LIMA, Stélio Torquato. Os PCN e as potencialidades didático-pedagógicas do cordel. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 35, n. 1, p. 133-139, jan./ju., 2013.

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

LUYTEN, Joseph Maria. **A literatura de cordel em São Paulo:** saudosismo e agressividade. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

LUYTEN, Joseph Maria. **A notícia na literatura de cordel.** São Paulo: Estação Liberdade, 1992.

MARINS, Francisco. Prefácio. In: BRANDÃO, A. **A presença dos irmãos Grimm na Literatura Infantil e no Folclore Brasileiro.** São Paulo: Ibrasa, 1995.

MAXADO, Franklin. **O que é literatura de cordel?** Rio de Janeiro: Codecri, 1980.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A literatura de cordel como patrimônio cultural. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 72, p. 225-244, abr. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, Ludmylla da Silva. As Políticas Públicas de formação continuada das professoras da educação infantil em Goiânia. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2018. 116 f.

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. A Entrevista Narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 24, n. 1, P. 15-30, jan./abr. 2017.

NASCIMENTO, Flávia Costa do. Formação de professores da educação infantil: a experiência de um curso de formação continuada. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, 2017. 130 f.

NÓVOA, António. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente.** Site: repositório.ul.pt/bitstream/10451/4658/1/FPPPD_A_Novoa.pdf, s/d, p. 1-27.

NÓVOA, António. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Chistine. **Experiência e Formação**. Lisboa: EDUCA, 2002, p. 7-12.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>>
Acesso em 17 mar 2019.

OBEID, César. **O patinho Feio**: em cordel. São Paulo: Mundo Mirim, 2010.

OLIVEIRA, I. A. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. **EccoS**, São Paulo, n. 25, p. 109-124, jan./jun. 2011.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Consideração intempestiva sobre o ensino da literatura**: inútil poesia e outros ensaios breves. São Paulo: companhias das lettrinhas, 2000.

PINTO, José Benedicto. **Pontos de Literatura Infantil**: para os alunos do 3º ano normal. 4 ed. São Paulo: FTD, 1967.

PROENÇA, Ivan Cavalcanti. **A ideologia do cordel**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação Narrativa na Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan./mar., 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, n.82, p.21-30, ago. 1992.

SÁ, João Gomes de. **Alice no País das Maravilhas (em cordel)**. São Paulo: Nova Alexandria, 2010.

SANTOS, Lays Antonnyêta Luna. Salas de Leitura: possibilidades de uma “educação problematizadora” para escolas estaduais de São Paulo? In: ABDALLA, M. F. B. **Pesquisas em Educação**: políticas, representações e práticas. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2020, p. 237-250.

SANTOS, Neide Medeiros. A presença do contador de histórias na literatura infantil e na literatura popular. São Paulo: **Linha D'Água**, n. 7, p. 40-45, 14 abr. 1990.

SANTOS, Manuela Fonseca. A Literatura de Cordel. **Revista de Estudos Iberoamericanos**, v. [S.l.], n. 2, p. 85 - 86, 2005.

SAUL, Alexandre; GIOVEDI, Valter Martins. A pedagogia de Paulo Freire como referência teórico-metodológica para pesquisar e desenvolver a formação docente. *Revista e-Curriculum* (PUC-SP), v. 14, p. 211-233, 2016. Disponível em: < Acesso em: 03 dez. 2019.

SAUL, Alexandre; VOLTAS, Fernanda Corrêa Quatorze. Paulo Freire e Antônio Gramsci: aportes para pensar a formação de professores como contexto de construção de práxis docentes contra-hegemônicas. **Reflexão e Ação** (versão eletrônica), v. 25, p. 134-151, 2017.

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação UFSM**, v. 30, n. 02, p. 11-26, 2005.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139>. Acesso em: 02 mar. 2020.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 210-222.

SENNA, Costa. **Paulo Freire na literatura de cordel**. São Paulo, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim (1982). Prefácio. In FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

SILVA, Marisa. O que vamos aprender hoje? In: SILVA, M. **Cultura popular e educação: salto para o futuro**. Brasília: Ministério da Educação, 2009, p. 39-45.

SILVA, Marcia Maria. Formação do leitor literário na Educação Infantil. **Tese** (Doutorado em Infância, Juventude e Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. 280 f.

SILVA, Amanda Ribeiro da. Entre versos e violas: história e memória do projeto cordel nas escolas (1990-2007). **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016. 124 f.

SILVA, Vera Maria Tieztann. **Literatura Infantil Brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN/São Paulo: Paulus, 2008, p. 85-101.

TRAVASSOS, Sônia. Concepções, Funções e Práticas de Salas de Leitura de escolas da Rede Municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. **TESE** (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-13, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação docente**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006 [2002].

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

YIN, Rober K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

VIANNA, Arievaldo. Cordel: da feira à sala de aula. In: Literatura de Cordel e escola. **Salto para o futuro**, Ano XX, Boletim 16, out. 2010.

XAVIER, Maria do Socorro Cardoso. **Tesouro redescoberto**: a riqueza do folheto em verso. João Pessoa: Editora Universitária, 2002.

ZAMARIAN, Maria Jussara. A Revista Avisa Lá e a Formação de Professores no campo da leitura. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, 2016. 263 f.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. A leitura de poesia na escola. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005, p. 179 - 210.

ZUIN, Antonio Alvaro Soares. A Pedagogia do Oprimido em Tempos de Industrialização da Cultura. **Rev. Bras. Est. Pedag.** Brasília, v.6, n.182/183, p. 171-199, jan./ago. 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE I- Levantamento bibliográfico

Pesquisa Capes (2015- 2019)

Palavra-chave: Literatura de cordel

Ao pesquisar, no catálogo de teses e dissertações da Capes, com o descritivo Literatura de cordel, o resultado foi relevante, foram 1.205.975 pesquisas nessa área. Entretanto, foram refinadas na busca, área de conhecimento e área de concentração da educação, resultando assim, 11181 teses e dissertações. Neste sentido para esta pesquisa, a revisão bibliográfica, foram consideradas as produções acadêmicas dos últimos cinco anos (2015; 2016; 2017; 2018; 2019). Ao analisar as pesquisas, pode-se perceber que o resultado da pesquisa abordou temas diversos, e, dentre tantas, apenas duas estavam relacionadas diretamente à temática da Literatura de Cordel.

Título	ENTRE VERSOS E VIOLAS: história e memória do projeto cordel nas escolas (1990-2007)	<p>Neste estudo de natureza historiográfica, investiga-se a história e a memória do Projeto Cordel nas Escolas (1990-2007). O objetivo geral é analisar a contribuição do Projeto Cordel nas Escolas para o desenvolvimento da cultura cordelista no espaço escolar. E como objetivos específicos; 1) Identificar os motivos que levaram à idealização do Projeto Cordel nas Escolas; 2) Conhecer as expectativas geradas em torno do Projeto pelos cordelistas colaboradores; 3) Descrever o Projeto Cordel nas Escolas, desenvolvido na rede pública de ensino na cidade de Teresina; 4) Caracterizar a cultura cordelista no espaço escolar; 5) Traçar o perfil do aluno/autor dos cordéis. A preocupação principal está ancorada na seguinte questão: Qual a contribuição do Projeto Cordel nas Escolas para o desenvolvimento da cultura cordelista no espaço escolar? O aporte teórico da pesquisa está baseado em autores da Nova História Cultural como: Burke (1992 e 1989) e Chartier (1990) em Memória com: Félix (1998); Halbwachs (1990), Bosi (1994); na História Oral: Alberti (2004), Delgado (2010), Freitas (2002) e Meihy (1998); na Literatura Ferro (2010) e Queiroz (2008) e na Literatura de Cordel: Costa (2010), Galvão (2006), Luyten (2007), Megale (2003) entre outros. Quanto à metodologia, os depoimentos serão o ponto central das análises, uma vez que se utilizou a história oral como método, mais especificamente a história oral temática que se interessa apenas por eventos específicos da vida do entrevistado. As fontes utilizadas na pesquisa foram hemerográficas: jornais disponíveis no Arquivo Público de Teresina e orais: entrevistas com alunos e cordelistas que participaram do projeto cordel nas escolas e um vendedor de cordéis. Os resultados da pesquisa demonstram que o Projeto Cordel nas Escolas foi um importante aliado na revitalização da Literatura oral além da possibilidade de ser incorporado na sala de aula como facilitador do processo de ensino/aprendizagem. Os motivos da idealização do Projeto consistiram em aproximar a cultura cordelista do espaço escolar e manter viva a tradição cultural da Literatura de cordel. Por fim, constatou-se que a representação coletiva se faz presente no discurso dos alunos/autores dos folhetos.</p> <p>Palavras-Chave:</p> <p>Educação. História. Memória. Literatura de cordel.</p>
Autor	SILVA, Amanda Ribeiro	
Dissertação/ Tese	Mestrado UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	
Ano	2016	

Título	A CONSCIÊNCIA METATEXTUAL DO GÊNERO DISCURSIVO CORDEL: ENTRE O SABER E O FAZER POÉTICO, COM A PALAVRA, OS CORDELISTAS	<p>Este estudo objetivou analisar a consciência metatextual de poetas acerca do gênero discursivo cordel, considerando as dimensões sociodiscursivas, temáticas, composicionais e paratextuais desse gênero. Participaram desta pesquisa seis cordelistas com idades que variavam de 81 a 34, dos quais uns frequentaram apenas alguns anos do Ensino Fundamental I e outros haviam concluído o Ensino Médio. Para tanto, utilizamos, como recurso metodológico, a entrevista semiestruturada e duas tarefas de transgressão de gênero (produção e identificação). Evidenciamos que, no caso dos aspectos sociodiscursivos, parecia haver uma relação entre as verbalizações dos propósitos comunicativos do cordel e o tempo de escrita do gênero. Observamos, também, que, para alguns poetas, o cordel deveria estar disposto apenas no seu suporte prototípico (no caso, o folheto), não reconhecendo outros lócus físicos e/ou virtuais de circulação. Sobre os aspectos composicionais, houve duas tendências quanto aos conhecimentos sobre a rima: a explicitação verbal dos motivos de o cordel ter rima e a ausência dessa explicitação, apesar do reconhecimento da rima como elemento obrigatório na estrutura desse gênero. Quanto à métrica, verificamos que alguns poetas menos escolarizados utilizavam exclusivamente o recurso do “canto” para verificar se os versos estavam de fato metrificados e tinham dificuldade nas verbalizações da contagem das sílabas poéticas dos versos. Alguns cordelistas afirmaram, inclusive, que o critério do número de sílabas na metrificação poderia ser flexibilizado, porque seria na performance oral que esse aspecto se ajusta. Na atividade de produção de transgressões, verificamos que não houve uma correspondência entre a quantidade de erros cometidos e o “grau” de sofisticação das transgressões realizadas. Ademais, pareceu ser mais difícil para alguns entrevistados transgredir apenas a regra de rima, mantendo as demais (métrica e oração) preservadas. Quanto à métrica, os entrevistados mais escolarizados conseguiram verbalizar as regras de metrificação e os acidentes poéticos porque, ao que tudo indica, não aprenderam tais princípios, exclusivamente, por meio da prática e do contato com outros folhetos, tal como pareceu ocorrer com os poetas com menor escolaridade. Chamamos atenção para o fato de que os participantes se saíram melhor na atividade de produção do que na de identificação das transgressões de oração. Apenas um cordelista conseguiu indicar nas estrofes os erros de coerência. É importante elucidar que por terem que atentar, simultaneamente, para diferentes aspectos certos erros podem ter passado despercebidos. Sobre a identificação de transgressões de métrica, não conseguimos estabelecer uma equivalência com a atividade de produção, já que os depoentes que produziram menos erros foram aqueles que se saíram melhor na tarefa de identificação de erros. Os resultados desse estudo sugeriram que as oportunidades de produção do gênero pareciam influir na consciência metatextual dos poetas. Contudo, os saberes poéticos oriundos de aprendizagens explícitas pareciam promover níveis mais elaborados de controle e explicitação do que aqueles incorporados, preferencialmente, através da prática.</p> <p>Palavras-Chave: Gêneros discursivos; Cordel; Consciência metatextual; Explicitação.</p>
Autor	MELO, July Rianna	
Dissertação/ Tese	Mestrado UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	
Ano	2017	

Palavra-chave: Formação docente

Em primeira instância, ao pesquisar sobre o termo “formação docente”, foram apresentadas 172468 pesquisas entre teses e dissertações. Para continuar a pesquisa, houve necessidade em refinar área do conhecimento e área de concentração (educação), e analisar as dissertações defendidas ao longo de cinco anos, resultando 7314 sendo elas (2015:1425; 2016:1586; 2017: 1647; 2018:1628; 2019: 1028). Percebe-se que nesta pesquisa aparecem a formação docente que abrange diversas áreas, ao analisar, para esta pesquisa foram considerados temas que se aproximam como objeto e os possíveis caminhos da pesquisa.

Título	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E OS SABERES DOCENTES PARA A DIVERSIDADE CULTURAL: um estudo com os egressos do curso de Pedagogia da UFAM Campus de Humaitá	Questões relacionadas à diversidade cultural estão cada vez mais presentes nas discussões tanto no meio acadêmico quanto no campo escolar. Isto se dá pelo fato de vivermos em uma sociedade formada por várias culturas, podendo ser considerado um país multicultural. Essas características são refletidas no campo escolar. Nesse sentido, o objeto de investigação desta pesquisa é a formação do professor e os saberes docentes para a diversidade cultural. Este estudo foi realizado com egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas-UFAM campus de Humaitá. A pesquisa iniciou em janeiro de 2015 e estendeu-se até janeiro de 2016. Teve como pressuposto o seguinte problema: Como os saberes mobilizados pelos professores egressos do Curso de Pedagogia da UFAM de Humaitá-AM, mediante os saberes da formação e da sua prática contribuíram para subsidiar a prática docente diante da diversidade cultural? Como objetivo geral analisar como os saberes mobilizados pelos professores egressos do curso de Pedagogia da UFAM de Humaitá-AM, mediante os saberes da formação e da sua prática contribuíram para subsidiar a prática docente diante da diversidade cultural. Para isso delimitou-se como objetivos específicos: Identificar as temáticas relacionadas à diversidade cultural regional e local no PPC do Curso de Pedagogia; identificar as principais dificuldades encontradas na prática docente do professor quanto à diversidade cultural; descrever os saberes considerados necessários para trabalhar a diversidade cultural na concepção dos professores; identificar quais as formas de aquisição de outros saberes sobre diversidade cultural os sujeitos da pesquisa buscam para subsidiar a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa privilegiou a abordagem qualitativa (CHIZZOTI, 2008), do tipo estudo de caso (YIN, 2005). Para a obtenção dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturada com sete professoras egressas do curso de Pedagogia da UFAM, Campus de Humaitá-AM que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Para a caracterização do perfil de formação dos participantes optou-se por aplicação de um questionário. Utilizou-se também análise documental das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e a Matriz Curricular contida na Proposta Curricular do Curso (PPC) de Pedagogia da UFAM-Humaitá. Os resultados desta investigação revelam que as contribuições do Curso para o trabalho com a diversidade cultural estão mais relacionado à questão da sensibilização quanto as diversidades presentes no contexto escolar, na prática pedagógica, e na importância de trabalhar com a diversidade cultural apresentada pelos alunos, saber este denominado por Saviani (1996) de saberes atitudinais. Os resultados da análise documental sinalizam que a diversidade cultural na formação do pedagogo tem avançado, mostrando-se presente no currículo do Curso de Pedagogia da UFAM Campus de Humaitá e na Legislação Educacional Brasileira, mas apontam para uma presença difusa e confusa e muitas vezes vaga da diversidade cultural existente em nosso país, e mais especificamente nesta região
Autor	MORAES, Lerkiane miranda de	
Dissertação/ Tese	Mestrado UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	
Ano	2016	

		<p>lôcus da pesquisa, não existindo uma orquestração de propostas, projetos e práticas.</p> <p>Palavras-Chave:</p> <p>Formação de professores. Currículo. Saberes docentes. Diversidade Cultural.</p>
--	--	---

Título	PERCURSOS FORMATIVOS, CORPO E PROCESSOS DE CRIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE UM PROFISSIONAL DOCENTE	<p>A formação de professores é uma das discussões mais prementes na área da Educação nas últimas décadas. Assim, muitos estudos apontam diferentes soluções para a formação docente de modo a vencer-se o fracasso escolar vivenciado hoje na Educação brasileira. Este estudo pretende identificar possibilidades para a formação e autoformação do profissional docente da Educação Básica, amparadas nos estudos do corpo e nos processos criativos em direção a uma Educação Integral desse profissional docente. Como metodologia foi adotada a pesquisa qualitativa, particularmente a pesquisa-ação, além de objeto de estudo o percurso formativo e profissional da pesquisadora, sendo a mesma o sujeito da pesquisa. Os capítulos apresentam-se de modo a identificar a constituição profissional da docente, os elementos que contribuem e determinam essa constituição, seguidos da identificação dos marcos legais da formação desses profissionais e das demandas contemporâneas que a atuação e, conseqüentemente, a formação docente precisam abarcar. Como exemplos dessas demandas estão a questão do desenvolvimento da criatividade e as contribuições dos estudos do corpo, também percorridos na pesquisa. Também é apresentada a vivência de uma ação junto aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a desvelar como experiências com processos criativos podem contribuir para a formação e autoformação docente. Verificou-se que diferentes elementos podem contribuir para a constituição do profissional docente: sua formação, suas experiências profissionais, o sistema no qual atua, dentre outros. Constatou-se ainda, que as demandas contemporâneas da ação docente não são contempladas na formação inicial ou continuada desses profissionais e que os estudos do corpo e o desenvolvimento de processos criativos podem contribuir para uma Educação Integral dos profissionais docentes, que pode, posteriormente, refletir-se na formação dos estudantes da Educação Básica.</p> <p>Palavras-Chave:</p> <p>formação docente; corpo; processos criativos</p>
Autor	PEDROSO, Margareth	
Dissertação/ Tese	Mestrado UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	
Ano	2018	

Título	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E OS REFLEXOS DAS REFORMAS ATUAIS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	<p>Este estudo tem por objetivo analisar os impactos das reformas educacionais contemporâneas, o Plano Nacional de Educação 2014 e a Emenda Constitucional 55/2016, tendo como foco o processo de cumprimento da Meta 15 do PNE, Lei No. 13.005/14 pela Universidade de Pernambuco, seu desdobramento na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, a formação do pedagogo. Desta maneira, reflete as práticas para desenvolvimento de estratégias preconizadas pelo PNE, olhando</p>
--------	--	--

		antes de tudo para o professor com a sensibilidade para compreendê-lo na práxis pedagógica e seus enfrentamentos, num repensar exercido pela discussão de um "novo profissional" para um "novo cenário". Nessa perspectiva, fundamentou-se nos teóricos Saviani, Cambi, Gatti, Nóvoa, Minto, Libâneo, Contreiras, Cury, Gadotti e Freire, em bases documentais e na legislação acerca do assunto. Para coleta de informações com profissionais pertencentes a diversas instâncias ligadas à Universidade de Pernambuco, por meio de uma entrevista semiestruturada e de dados contidos no sistema de cada setor vinculado à graduação, respaldando-se o espaço de avaliação. Sendo de natureza descritiva - interpretativa, o estudo se consubstanciou em uma abordagem qualitativa, fazendo o seguinte percurso metodológico: (1) Análise documental do PNE, do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UPE Campus Petrolina; do Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade de Pernambuco; (2) Entrevistas com responsáveis pelos segmentos da graduação, pelos programas, pela avaliação, pela coordenação local de graduação, com a coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia e os professores da disciplina de Estágio Supervisionado II, da Universidade de Pernambuco Campus Petrolina, em busca de informações sobre as ações realizadas no período entre 2014 e início de 2017, pertinentes à Meta 15 do PNE que pudessem nutrir melhor o conjunto de análise; e (3) Devolutiva das entrevistas transcritas para seus autores avaliarem os impactos da reforma promovida na constituição em 2016 – Emenda Constitucional No. 55/16. Esta pesquisa mostra os pontos de aproximação e distanciamento das ações realizadas para o alcance da Meta 15 pela Universidade de Pernambuco e as repercussões da restrição orçamentária que inviabiliza maiores procedimentos pertinentes a determinações legais, apontadas como desafios para gestão da Universidade.
Autor	ARAUJO, Wildes Marileia de Souza	
Dissertação/ Tese	Mestrado UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO	
Ano	2017	Palavras-Chave: Plano nacional de educação; Reformas educacionais contemporâneas; Formação do pedagogo.

Título	FORMAÇÃO INICIAL E LETRAMENTO DE PROFESSORES: evocações narrativas.	Este estudo tem como objetivo investigar, na perspectiva dos formadores, como se constitui o letramento de futuros professores na formação inicial. Apresenta uma análise acerca da formação inicial de professores a partir dos pressupostos da teoria crítica, fundamentando-se em autores, como McLaren (1997), Giroux (1997), Freire (1999), dentre outros. Para Freire (1999), a formação de professores requer a articulação de diferentes saberes que envolvem as diferentes dimensões da prática educativa, entendida como prática político-social. No que se refere a essa temática, McLaren (1997, p. 202), indica que o conhecimento "[...] nunca é neutro ou objetivo, mas é ordenado e estruturado de maneiras particulares; suas ênfases e exclusões partilham uma lógica silenciosa [...]". Apresenta, ainda, reflexões sobre o letramento de professores, tendo como referência central os estudos de Street (1984). Para esse autor, o letramento não é uma técnica desenvolvida por repetições esvaziadas de sentido social crítico, reconhecendo que o sujeito participa efetivamente de práticas sociais de utilização da leitura e da escrita. De modo específico, aborda o que pensam os professores formadores sobre letramento na formação inicial; as situações de letramento propostas aos futuros professores na formação inicial; como os formadores analisam as práticas de leitura e de escrita propostas na formação de professores e o que os formadores vislumbram para redimensionar o letramento na
Autor	HONÓRIO, Teresa Christina Torres Silva.	
Dissertação/ Tese	Doutorado FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	

		<p>formação inicial. Apoiar-se na tese de que a formação inicial possibilita aos professores a vivência de múltiplos letramentos, na perspectiva de formá-los como agentes letradores. Como orientação metodológica, para o desenvolvimento da investigação, tem como suporte o método autobiográfico, a partir da pesquisa narrativa. A narrativa biográfica permite dar forma à experiência vivida, interpretá-la e dar-lhe coerência e sentido, possibilita ao narrador situar-se como sujeito de sua própria história, bem como possibilita a reconstrução de processos históricos e socioculturais vivenciados nos diferentes contextos da formação e do exercício da profissão docente. Para produção dos dados utiliza o ateliê biográfico de projeto e a entrevista narrativa, tendo como base as contribuições de Delory-Momberger (2008) e Jovchelovitch e Bauer (2010). Os sujeitos do estudo totalizam 09 professores do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Para análise de dados utiliza a técnica de análise de conteúdo segundo Bardin (2011). Entre outros aspectos, apresenta as seguintes conclusões: Os eventos de letramento na formação inicial de professores cumprem finalidades pedagógicas, atendendo as especificidades das disciplinas ministradas pelos interlocutores. Os formadores reconhecem a dimensão social da linguagem escrita, indicando possibilidades de reelaboração de suas práticas como agentes letradores.</p> <p>Palavras-Chave:</p> <p>Letramento. Formação inicial. Prática educativa.</p>
Ano	2017	

Título	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: a experiência de um curso de formação continuada	<p>A presente dissertação tem por objetivo identificar as principais contribuições de um curso de formação continuada de professores da educação infantil, a nível de aperfeiçoamento, fundamentado na teoria histórico-cultural, para a efetivação de mudanças a nível de concepções e práticas dos/as professores/as participantes. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo, fundamentada nas proposições de Vigotski, em estudos realizados por pesquisadores que seguem a teoria por ele formulada (Delari, Pino, Prestes, Teixeira e Mello e Teixeira e Araújo), outros e estudiosos que tratam sobre a formação de professores da educação infantil, tais como Teixeira e Mello e Teixeira e Araújo. Complementam o referencial teórico, os marcos legais referentes à educação infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação 2014-2024. A questão central da pesquisa se apresentou da seguinte forma: Quais são os impactos de um curso de formação continuada, fundamentado na teoria histórico-cultural, a nível de aperfeiçoamento em educação infantil nas concepções e práticas pedagógicas dos professores cursistas? A pesquisa foi realizada com professores/as cursistas do município de Castanhal-PA. Seguindo a orientação metodológica da teoria histórico-cultural de que é necessário compreender a gênese do problema analisado, a pesquisa foi dividida em duas etapas distintas. No primeiro momento, realizou-se a análise documental de quatro questionários semiabertos aplicados pela coordenação do programa, aos/as professores/as cursistas do município, no final do curso. A segunda etapa da pesquisa constou de uma pesquisa empírica realizada com</p>
Autor	NASCIMENTO, Flávia Costa	
Dissertação/ Tese	Mestrado UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	

Ano	2017	<p>duas professoras, uma coordenadora pedagógica e uma gestora, que participaram do curso. Nessa etapa, as informações foram produzidas a partir da realização de uma entrevista semiestruturada com as participantes. Os dados foram analisados focando os impactos do curso nas mudanças de concepções e práticas das professoras participantes. Os resultados evidenciaram que o curso provocou mudanças nas concepções de criança, educação infantil e papel do professor/a, bem como contribuíram para modificações em suas práticas pedagógicas, contemplando-as em suas funções de professoras, coordenadora e diretora.</p> <p>Palavras-Chave:</p> <p>Educação Infantil. Formação de Professores. Formação Continuada.</p>
-----	------	--

Título	A REVISTA AVISA LÁ E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CAMPO DA LEITURA	<p>Esta pesquisa tem como objetivo principal depreender as orientações para o ensino da leitura para os alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentadas em textos da revista <i>Avisa lá</i> que visam os professores. Para a realização do estudo, nos apoiamos no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2006), nas concepções do trabalho docente de Amigues (2004) e Machado (2007) e nas concepções da leitura e do seu ensino de Dolz (1996), Baynham (1995) e Thevenáz Christen (2014). Para atingir nosso objetivo, analisamos as revistas <i>Avisa lá</i> publicadas desde 1999 até 2014, totalizando 60 exemplares. Fizemos um levantamento dos textos referentes à leitura que a revista apresentou durante o tempo pesquisado e realizamos, primeiramente, um cotejamento deles com as políticas públicas e prescrições oficiais sobre o ensino da leitura. Em seguida, os observamos à luz do ISD, em relação ao gênero textual e aos tipos de discurso e, também, segundo as categorias de análise de leitura, a partir das concepções pesquisadas. Ao reunir os resultados de todas as análises, tanto da revista quanto dos textos referentes ao ensino da leitura, foi possível responder nossas questões balizadoras da pesquisa e compreender as prescrições para o ensino de leitura apresentadas pela revista. Além disso, identificamos os aspectos do trabalho docente com a leitura tematizados nos textos e as mensagens para os professores contidas naqueles que abordam essa temática, tornando possível a compreensão de que a concepção de ensino e aprendizagem em que a revista se apoia está intimamente ligada às concepções que apoiam as políticas públicas e as prescrições oficiais. Com isso, concluímos que, embora a revista possa contribuir para o trabalho do professor, principalmente no Brasil, porque se configura em um caminho para amenizar as lacunas deixadas pela formação inicial do magistério, a mesma também legitima o discurso dominante, perpetuando as concepções basilares que estão inseridas em nossa educação já há algum tempo, dificultando o avanço das discussões e, sobretudo, das mudanças que se fazem necessárias, em busca de uma educação de qualidade.</p> <p>Palavras-Chave:</p> <p>Formação do docente; Ensino da leitura; Interacionismo Sociodiscursivo; Prescrições.</p>
Autor	ZAMARIAN, Maria Jussara	
Dissertação/ Tese	Tese UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO	
Ano	2016	

Título	Reflexão nos processos de formação continuada de alfabetizadores: dos desafios e das possibilidades	<p>O presente estudo tem como objetivo geral investigar o desenvolvimento da reflexão na formação continuada de alfabetizadores. O estudo vincula-se à linha de pesquisa “Ensino, formação de professores e práticas pedagógicas”. Com base no objetivo o estudo foi desenvolvido a partir das seguintes questões norteadoras: Como se caracteriza o processo de formação continuada dos alfabetizadores? Que conhecimentos são privilegiados na formação continuada de alfabetizadores? Quais situações formativas possibilitam o desenvolvimento da reflexão na formação continuada de alfabetizadores? Que aspectos relativos à alfabetização e ao ser alfabetizador são considerados na reflexão desenvolvida na formação continuada? Que tipo de reflexão predomina na formação continuada de alfabetizadores? A fundamentação do estudo tem embasamento teórico-metodológico respaldado nas contribuições de Alarcão (2001), Candau (1997), Liberali (2010), Pimenta (2001) entre outros, que abordam o processo de reflexão. Sobre formação continuada tem como referência as pesquisas de Formosinho (2009), Imbernón (2009, 2010), Marin (1995). A temática prática pedagógica alfabetizadora e alfabetização apoiam-se nas ideias de Brito (2007, 2011), Soares (2008, 2010), entre outros. Sobre narrativas trabalhamos com Passeggi (2008, 2010), Josso (2006), por exemplo. Trata-se de uma pesquisa narrativa na qual utilizou-se como técnica de produção de dados o memorial de formação, orientado por um roteiro norteador e a entrevista narrativa, partindo de uma questão geradora. A pesquisa contou com a participação de oito alfabetizadoras, selecionadas de acordo com os seguintes critérios: ser professor alfabetizador; ter formação em nível superior; ter no mínimo cinco anos de experiência na alfabetização e participar de formação continuada. Teve como contexto quatro escolas públicas da rede municipal de Teresina/PI. Para estruturação analítica optou-se pela análise de conteúdo das narrativas a partir do pensamento de Bertaux (2010). Os dados produzidos a partir das técnicas narrativas tornou viável a análise das escritas narrativas das alfabetizadoras e foram organizados nas seguintes unidades temáticas de análise: formação continuada de alfabetizadores; formação continuada e conhecimento profissional e reflexão como princípio da formação continuada. O estudo mostra que a formação continuada é importante na qualificação da prática docente e possibilita o exercício da reflexão a partir da análise racional da prática docente, da socialização de conhecimentos e de experiências. Mostra, também, a necessidade de ampliar a reflexão nos processos formativos como aspectos que favorecem ao autoconhecimento e conhecimento da prática.</p> <p>Palavras-Chave:</p> <p>Alfabetização. Formação Continuada. Reflexão.</p>
Autor	SOUSA, Erineide Cunha	
Dissertação/ Tese	Mestrado FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	
Ano	2016	

Título	Políticas públicas de formação continuada de alfabetizadores: implicações para a construção do leitor	<p>Esta tese tem por objeto a construção do aluno leitor e a questão problematizadora da pesquisa é a análise das políticas públicas educacionais, em âmbito federal, a fim de verificação da influência dessas políticas de formação continuada de professores alfabetizadores nos efeitos da construção do aluno leitor, por meio dos resultados alcançados na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), no eixo da leitura. Utilizou-se o enfoque teórico do Materialismo Histórico e Dialético fundamentado por Marx (1978-2010), Saviani (1995-2010) e Duarte (2001-2010) bem como contribuições sobre leitura por Solé (1998), Menegassi (1995-2010)</p>
--------	---	---

Autor	CRUZ, Eliane Travensoli Parise	<p>e Koch e Elias (2008). Optou-se pela pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental realizada em três etapas: a) levantamento de teses, dissertações e periódicos sobre o tema na base de dados da CAPES, na Plataforma Sucupira, nas bibliotecas digitais dos programas; b) fase documental em que foi realizado o levantamento da legislação relativa aos cursos de formação continuada de professores alfabetizadores e c) fase da coleta de dados dos indicadores da formação docente e dos resultados da ANA no eixo de leitura na Plataforma do MEC, via portal do INEP e SIMEC. O objetivo geral foi investigar as mudanças ocorridas para a construção do aluno leitor, no âmbito das políticas públicas federais, por meio dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, em específico, o PNAIC no eixo avaliação em leitura. Os objetivos específicos foram: apontar as discussões sobre políticas públicas em relação à formação continuada de professores alfabetizadores; verificar como os pressupostos teórico-metodológicos de leitura foram encaminhados pelos programas PROFA, PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC para a formação continuada de professores alfabetizadores e analisar comparativamente os resultados obtidos nas edições da ANA no Município de Ponta Grossa, Pr. para a construção de um diagnóstico sobre a formação do aluno leitor. A tese é que os alunos que têm na sua formação a experiência com leitura, enquanto processo discursivo de ascensão aos bens de direito de aprendizagem e transformação social, têm condições de constituírem-se como leitores ativos, participativos e críticos. Para a análise dos dados, foram estabelecidas três categorias: Indicadores da formação docente: uma análise a partir da Ana; a política de avaliação no contexto da ANA: compreendendo o teste de leitura e a leitura como referência na ANA: uma análise comparativa dos resultados segundo quatro critérios que emergiram do levantamento dos dados nos testes de leitura da ANA em 2013, 2014 e 2016. Os resultados desta pesquisa indicaram que houve avanços na formação do leitor e na formação de professores, mas não se pode comprovar que os índices tiveram elevação em decorrência da participação nos cursos de formação oferecidos pelo PNAIC. A ANA pode constituir-se em um instrumento substancial se os resultados forem utilizados com perspectiva diagnóstica, associados a outras práticas avaliativas dos professores alfabetizadores contemplados em seus planos de trabalho. Não basta investir na produção de índices, se não existir atenção à orientação aos profissionais das escolas para compreender e utilizar os dados como subsídios ao desenvolvimento de ações concretas à alfabetização das crianças e aos gestores e coordenadores no âmbito das políticas públicas.</p> <p>Palavras-Chave:</p> <p>PNAIC; Formação Continuada; Leitura;</p> <p>Avaliação</p>
Dissertação/ Tese	<p>Doutorado</p> <p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA</p>	
Ano	2018	

Título	<p>AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÂNIA</p>	<p>A pesquisa “As Políticas Públicas de Formação Continuada das Professoras da Educação Infantil de Goiânia”, faz parte do Mestrado em Educação do Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGEDUC, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. Esta objetivou compreender a incidência das Políticas Públicas Nacionais, na Formação Continuada das professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia, no período de 2010 a 2016. Para isso, buscou-se compreender o conceito de formação continuada para professoras da Educação Infantil, presente no documento “Política de Formação Continuada para os</p>
--------	---	---

Autor	MORAIS, Ludmylla da Silva	<p>Profissionais do Município de Goiânia”. Ressaltou-se o marco legal do processo formativo das professoras da Educação Infantil em Goiânia via Centro de Formação e realizou-se um paralelo entre o documento “Política de Formação da RME – Goiânia” e as Políticas Nacionais para a Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica, com o intuito de analisar as relações e incidências entre ambos. A metodologia utilizada compreende a pesquisa documental, numa perspectiva do Materialismo histórico-dialético. Foram levantados documentos que constituem a base legal da Educação no país e no município, dentre eles: Lei nº 9.394/96; Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024); Lei nº 13.005; Parecer CNE/CP no 2/2015; Resolução CNE/CP no 2/2015; Decreto nº 8.752/2016, GOIÂNIA (1990); LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA, 1990. Texto revisado e atualizado até a Emenda à Lei Orgânica n.º 051, de 12 de julho de 2012; DOM nº 5.395 de 24-07-2012; Lei Complementar Nº 091/2000; Política de Formação Continuada em Rede: Proposta Político-Pedagógica dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia; Plano Municipal de Educação – PME (2015-2025) e Resolução CME nº 120/2016. As lentes teóricas que embasam este estudo estão em: Alves (2007), Cellard (2012), Dourado (2011), Gatti (2007), Kuhlmann JR. (2015), Oliveira (2001; 2011), Saviani (2011; 2013), dentre outros. Ao concluir essa pesquisa, percebe-se que o documento que orienta a formação continuada no município de Goiânia, embora apresente uma oscilação entre epistemologia da prática e epistemologia da práxis e evidencia-se em alguns momentos a presença da cultura da certificação, o referido documento marca historicamente um avanço significativo no sentido demarcar e garantir a formação continuada em rede (Rede Municipal de Educação de Goiânia – RME – Goiânia), enquanto política pública municipal de formação continuada. Palavras-chave: Educação Infantil. Formação Continuada. Centro de formação. Políticas Públicas de Educação.</p> <p>Palavras-Chave:</p> <p>Educação infantil; Formação continuada; Centro de formação; Políticas públicas de educação.</p>
Dissertação/ Tese	Mestrado UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	
Ano	2018	

Título	Formação do Leitor Literário na Educação Infantil	<p>Este trabalho tem como tema a formação do leitor literário na Educação Infantil O objetivo é compreender o lugar da Literatura na formação da criança leitora a partir de um Estudo de Caso, com observações participantes, sobre as mediações de leitura literária de uma professora da Rede Pública Municipal de Niterói com um grupo de, em média, 17 crianças de 3 a 5 anos de idade, entre os anos 2013 e 2014. Que concepções de Literatura sustentam o fazer de uma professora da Educação Infantil? Que concepções de Educação Infantil fundamentam seu trabalho com Literatura? Quais as práticas de leitura literária nesse contexto? A perspectiva teórico-metodológica é histórico-cultural. O debate sobre linguagem, arte, Literatura, vida, educação e expressão estética se apoia em Bakhtin e Vigotski. A discussão sobre as infâncias se dá principalmente a partir dos estudos de Vigotski, Sarmiento, Corsaro e Vasconcellos. Para tratar das relações entre Literatura, infância e escola, o trabalho apoia-se em Lajolo, Silva e Zilberman. Os estudos sobre Literatura e teoria literária de Eagleton, Coelho, Candido e Cascudo entram em</p>
Autor	SILVA, Marcia Maria e.	

Dissertação/ Tese	Tese UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	diálogo, ao ser abordado o papel da Literatura na formação humana. Corsino e Colomer são as principais referências para tratar da Literatura especificamente no campo da Educação Infantil. É realizado um levantamento bibliográfico das dissertações e teses, produzidas entre 2008 e 2014, que abordam a Literatura na Educação Infantil. Em um segundo momento, é desenvolvido um estudo teórico sobre Infância, Literatura e Educação Infantil, discutindo-se invisibilidades em torno do ser criança e das possibilidades de formação literária. O percurso da pesquisa empírica é apresentado, seguido do histórico da unidade e da formação da professora, copartícipe da pesquisa. Quatro cenas de leitura literária coletiva no grupo de crianças, planejadas e mediadas pela professora, são escolhidas para análise. Busca-se compreender quais os efeitos desse encontro e como se dá a docência na Educação Infantil para formação do leitor literário. A tese mostra as mediações da professora, as expressões das crianças, o contexto dos livros lidos, realizando, a partir desses dados, uma reflexão sobre como crianças leem Literatura, quais os efeitos desse encontro para os interlocutores e como se dá a docência para formação do leitor literário na Educação Infantil. Palavras-Chave: Infância. Educação Infantil. Literatura. Formação do leitor.
Ano	2016	

Título	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ACORDEOM DO RIO GRANDE DO SUL: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS	Neste trabalho, procuro investigar caminhos formativos de professores de acordeom de diferentes cidades do Rio Grande do Sul, por meio da análise de suas histórias de vida, contadas através de narrativas, tendo como objetivo geral compreender suas experiências formadoras. Os colaboradores frequentaram instituições de ensino superior em Música, sendo eles bacharéis ou licenciados, porém, não na especificidade “acordeom”, e alguns não completaram o curso superior. Assim sendo, os professores entrevistados não tiveram habilitação à especificidade para lecionar o instrumento acordeom, contexto do qual emerge a questão: como se dão os processos de formação para a docência dos professores de acordeom colaboradores desta pesquisa? A formação para a docência em questão emerge da perspectiva da autoformação proposta por Josso (2010). Considerando que atuo como professor de acordeom, existe, nesta pesquisa, um diálogo permanente entre a minha história de vida e a dos professores que compartilharam comigo as suas histórias, sendo este o núcleo central do trabalho, que vai ao encontro de estudos (auto)biográficos com aporte teórico em Nóvoa (1992) e Josso (2004, 2010). Partindo de uma abordagem qualitativa, as narrativas foram colhidas pela metodologia de História Oral, fazendo uso da entrevista semiestruturada. A partir da análise de dados, é perceptível que existem tendências formativas para os professores de acordeom do Rio Grande do Sul. Os significados culturais, a transmissão do sentimento de pertença e o sentimento de identidade apareceram como fatores decisivos na escolha profissional dos entrevistados. Busco dialogar com significados que a música tomou ao longo da formação musical dos
Autor	WEISS, Douglas Rodrigo Bonfante	
Dissertação/ Tese	Dissertação UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	

Ano	2015	<p>professores em questão, tendo o início na infância e perpassando diversos preconceitos e dificuldades formativas para, então, levar à profissionalização. Diferentes contextos de aprendizagem apareceram nas buscas formativas dos professores colaboradores. Esta variedade, que se expressa, por vezes, como choques desagradáveis, é positiva na formação dos professores. Ainda que o foco principal da pesquisa tenha sido a formação experiencial dos professores de acordeom, foi possível analisar algumas de suas estratégias e metodologias de ensino, como a importância dada ao código musical, os materiais didáticos e o uso das tecnologias.</p> <p>Palavras-Chave:</p> <p>Educação Musical. Formação de Professores. Acordeom. Narrativas. (Auto) biografia.</p>
-----	------	--

Título	Educação e formação estética no curso de Pedagogia: a valorização da arte e da experiência por meio da narrativa autobiográfica	<p>Este estudo é financiado pelo Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP - CAPES) e dá continuidade aos trabalhos desenvolvidos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), realizados durante o curso de Graduação em Pedagogia na Universidade Cidade de São Paulo. Articula-se à pesquisa maior “Educação Estética, Formação e Narrativas” cadastrada no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob a coordenação de Berkenbrock-Rosito. Estabelece-se como problema deste estudo: o sentido da dimensão estética da arte das narrativas a partir do dispositivo formativo e investigativo, metodológico e epistemológico “Colcha de Retalhos”, na visão das alunas do 5º semestre do curso de Graduação em Pedagogia que participaram do mesmo dispositivo no 2º semestre do curso, no ano de 2015, na disciplina “Pensamento, Linguagem e Desenvolvimento Humano”, ministrada por Berkenbrock-Rosito, na Universidade Cidade de São Paulo. A hipótese é que a arte de narrar, por meio do dispositivo formativo “Colcha de Retalhos”, possibilita, aos estudantes do curso de Pedagogia, o desenvolvimento da autonomia e emancipação por via da estética. O objetivo é analisar, compreender e interpretar a arte de narrar sobre a própria trajetória formativa do sujeito singular e coletivo, a partir do resgate do processo formativo dos participantes, contemplando o papel da experiência dos sujeitos, possibilitando, desta forma, a compreensão da situação existencial na qual o indivíduo se insere, como possibilidade de desenvolvimento de sua autonomia e emancipação. Os objetivos específicos são: mapear a visão dos participantes sobre o que é arte; identificar e compreender a importância da arte, da arte de narrar e da Educação Estética nos processos formativos do curso de Pedagogia. Para coleta de dados, deste estudo de abordagem qualitativa, adotou-se a entrevista narrativa, na perspectiva de Jovchelovitch e Bauer (2002). A análise dos dados foi baseada na análise temática, em Jovchelovitch e Bauer (2002), e na hermenêutica, em Gadamer (1997). Participaram da entrevista seis alunas do curso de Pedagogia. O referencial teórico apoia-se nos conceitos de educação libertadora/autonomia/consciência estética e epistemológica em FREIRE (1975; 1987; 2002); emancipação e indústria cultural, em ADORNO (2002); dimensão e educação estética, em SCHILLER (2002); capital cultural, em BOURDIEU (1999); formação estética, em PERISSÉ (2009); narrativas e experiência de vida/paradigma existencial JOSSO (2010); e arte-educação no Brasil/metodologia triangular, em BARBOSA (2005). A pesquisa oferece elementos que podem colaborar com a reflexão acerca da importância da arte de narrar nos cursos de Pedagogia, dando luz às dificuldades e tensões que envolvem a formação estética de professores. A análise mostra</p>
Autor	CARRENHO, Isabela Ventreschi	
Dissertação/ Tese	<p>Mestrado</p> <p>UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO</p>	
Ano	2018	

		<p>que a não contemplação da arte é um fator que pode acentuar ou minimizar a desigualdade social e escolar. É um imperativo, portanto, a criação de espaços para o desenvolvimento da autonomia na formação inicial de professores, para que a arte seja compreendida como um conhecimento do mundo que todos podem e devem se apropriar. Mantém-se o desafio de vencer a barreira mercadológica na concepção de arte, o qual se estende, sobretudo, aos formadores de professores, Universidades e gestores e formuladores de políticas públicas.</p> <p>Palavras-Chave:</p> <p>Educação Estética; Narrativas; Colcha de Retalhos;</p> <p>Formação de Professores.</p>
--	--	--

Título	ENTRE O VERBAL E O VISUAL: AS IMAGENS DO LIVRO DE LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DE LEITORES	<p>Esta dissertação investiga como as imagens do livro de Literatura infantil são apropriadas pelas professoras das séries iniciais para compreender as concepções de leitura dessas professoras. Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do município de Pinheiros - ES. O corpus de análise foram duas sequências didáticas produzidas pelas professoras e estruturadas com os subsídios recebidos na Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. A investigação busca revelar, na complexidade das relações existentes entre elementos constitutivos das imagens dos livros de Literatura infantil, o sentido que se inscreve nas apropriações das imagens através das atividades propostas pelas professoras e a possibilidade de sua leitura. Como metodologia de pesquisa, utilizou-se a pesquisa exploratória, e o aporte teórico foi a semiótica discursiva. A coleta de dados ocorreu em contato com a escola por meio de questionários para as professoras, visando investigar alguns fatores relativos à postura diante do texto literário para as crianças e com a escolha das sequências didáticas, elaboradas pelas professoras a partir dos livros de Literatura infantil da caixa de leitura do PNAIC. No que se refere às análises dos discursos das professoras, foram utilizados os pressupostos teóricos da semiótica francesa e as contribuições de Barros (1998), Fiorin (2008), Rebouças (2003), Landowski (2001) e os aportes teóricos de Bakhtin (2003, 2009). Para análise das sequências didáticas, utilizou-se a metodologia da semiótica plástica, baseada em Rebouças (2014), Landowski (2002, 2004), Oliveira (2004, 2013) e as contribuições de Greimas (2004, 2008) Fiorin (1994) Barros (2005), Sarmiento (2002, 2011) e Geraldi (2006, 2011). Os resultados da pesquisa apontam a sequência didática como importante metodologia para o desenvolvimento de atividades sequenciadas e com progressão entre si e a necessidade de formação para os professores desenvolverem em sala de aula a leitura das linguagens visuais, para que possam desenvolver uma educação para o sensível.</p> <p>Palavras-Chave:</p> <p>Literatura infantil, texto visual e verbal, leitura, concepções de leitura.</p>
Autor	SANTOS, Elizete Ferreira dos.	
Dissertação/ Tese	Mestrado UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	
Ano	2015	

Título	ENTRE O VERBAL E O VISUAL: AS IMAGENS DO LIVRO DE LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DE LEITORES	<p>Esta pesquisa procurou investigar o jovem leitor, considerando suas experiências de formação em uma Sala de Leitura de uma escola de rede municipal de São Paulo, SP, e no bairro em que vive. Os dados foram gerados a partir de um conjunto de observações e entrevistas-conversas com grupos de alunos e profissionais da escola, assim como de registros e visitas a outros locais do bairro. As práticas vividas, relatadas e registradas foram discutidas considerando algumas reflexões de campo, as orientações do Programa de Sala de Leitura da Prefeitura de São Paulo, as formações voltadas para os professores e orientadores dessas salas.</p> <p>Palavras-Chave:</p> <p>Formação de leitores; sala de leitura; rede municipal de São Paulo.</p>
--------	---	--

Pesquisa Capes (2015- 2019)

Palavra-chave: Prática docente

Ao pesquisar “prática docente”, o resultado foi listado 124300 teses e dissertações, as buscas foram refinadas em área de concentração e área do conhecimento, com Educação, com isso, foram apresentadas 4872, considerando as publicações dos últimos cinco anos (2015: 976; 2016:1118; 2017:1203; 2018:950; 2019: 625). Nesta pesquisa, por abranger diferentes práticas pedagógicas, a seleção foi criteriosa, buscando práticas relacionadas a educação infantil, fundamental anos iniciais, as que envolvem leitura literária e entre outras.

Título	A MANIFESTAÇÃO DA CORPOREIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DE SANTARÉM-PARÁ	<p>Este estudo teve como objeto investigar a manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas de professores de educação infantil em sala de atividades com as crianças de escolas públicas e privadas de Santarém – Pará. Desenvolveu-se uma linha metodológica de caráter descritivo e campo, com uma abordagem qualitativa. Utilizou-se as técnicas de pesquisa da observação não participante e entrevista semiestruturada com 08 professoras, que atuam com a pré-escola na educação infantil. Os dados foram analisados utilizando-se o recurso da Análise do Conteúdo (BARDIN, 1979). A pesquisa constatou que: as práticas pedagógicas são realizadas, geralmente, de maneira individual, célere e fragmentada, com poucas possibilidades de criação que permitam às crianças vivenciarem manifestações corporais, entre elas: a maioria das professoras desconhece a temática corporeidade, provavelmente, porque não tiveram acesso à tais discussões durante a formação acadêmica; por via de regra as maiores dificuldades apontadas pelas professoras estão relacionadas à carência de materiais, tempo e espaços, à formação pedagógica, à exigência dos pais e da instituição para que as crianças aprendam a ler e escrever precocemente. Os resultados permitem concluir que as práticas pedagógicas de 07 participantes desta pesquisa não estão embasadas pelas discussões deste estudo, refletindo assim na realização de práticas pedagógicas estanques, existentes, formuladas e reproduzidas. Desta forma, constatou-se que a corporeidade se manifestou apenas na prática pedagógica de 01 professora, uma vez que as atividades desenvolvidas por esta profissional pautam-se na promoção de vivências com os outros seres, com os objetos e com o mundo,</p>
Autor	GUALBERTO, Madma Laine Colares	
Dissertação/ Tese	Mestrado UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ	

Ano	2017	<p>fomentando a imaginação, criatividade, sensibilidade, cooperação e o desenvolvimento integral da criança. Portanto, esta pesquisa buscou enfatizar que a corporeidade deve ser compreendida como o foco primeiro para uma educação integral, reflexiva e participativa do ser humano. Logo, cabe aos profissionais de educação infantil reconhecer que as práticas pedagógicas precisam ser ressignificadas e recriadas com o olhar na corporeidade, a partir do compromisso com a formação das crianças. Nesse sentido, a formação continuada torna-se efetivamente necessária para que este profissional busque aperfeiçoar sua ação docente.</p> <p>Palavras-Chave:</p> <p>Corporeidade; Formação Docente; Práticas Pedagógicas; Educação Infantil.</p>
-----	------	---

Título	SABERES CONSTRUÍDOS E MOBILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	<p>As discussões apresentadas neste texto, são resultados das investigações de uma pesquisa de mestrado em educação intitulada “Saberes construídos e mobilizados na prática pedagógica do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, que parte da problematização sobre quais são os saberes construídos e mobilizados na prática pedagógica de professores do 1º ao 5º ano no Ensino Fundamental. Com o tema proposto, o objetivo geral da pesquisa é investigar como se configura a construção e mobilização de saberes na prática pedagógica de professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. As orientações teóricas seguem as contribuições de Freire (1996), Franco (2012), Gauthier et al (2013), Imbernón (2010), Josso (2012), Nóvoa (1992), Perrenoud (1993), Pimenta (1997), Tardif (2002,2014), Sousa (2006), entre outros autores que discutem os saberes docentes. A pesquisa tem como abordagem metodológica a narrativa e como instrumentos: o questionário, para levantamento de perfil dos participantes; e o diário narrativo, para escrita dos dez professores colaboradores da pesquisa. Discorre sobre os achados da investigação, trazendo uma reflexão sobre os saberes docentes que alicerçam a prática pedagógica dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise dos dados direcionam como resultados, nas falas das interlocutoras da pesquisa, os diversos saberes docentes construídos e mobilizados nos aspectos relacionados ao planejamento da aula, elaboração de materiais didáticos, gestão do tempo em sala de aula, realização da reflexão crítica sobre a realidade, entre outros, além das situações que oportunizam a construção e mobilização de saberes docentes na prática pedagógica, tais como: as formações em serviço, o trabalho docente e os diálogos reflexivos entre os pares no espaço escolar. Sugere-se ações voltadas para promover a reflexão do professor em sua prática pedagógica diária como formações voltadas a atender a realidade do docente, bem como, a promoção de momentos reflexivos de diálogos coletivos dentro do espaço escolar, de forma que os professores assumam uma postura de autoformação ao procurarem entender e melhorar sua prática. São encaminhamentos que visam intensificar a construção e a mobilização de saberes docentes no contexto da prática pedagógica.</p> <p>Palavras-Chave:</p> <p>Saberes docentes. Construção e mobilização de saberes. Práticas pedagógicas.</p>
Autor	MACHADO, Keyla Cristina da Silva	
Dissertação/ Tese	Mestrado	
Ano	2017	

Título	O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E SUAS IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICA	<p>Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Seu objetivo principal é analisar o processo de formação continuada das professoras de alfabetização de uma escola pública do município de Campo Grande com alto IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica); seus objetivos específicos são: a) identificar as escolas públicas do município de Campo Grande com mais alto IDEB no ano de 2015, nas séries iniciais do Ensino Fundamental; b) identificar o processo histórico de formação de professoras alfabetizadoras, bem como os diferentes métodos de alfabetização predominantes, difundidos no Brasil ao longo da história; c) caracterizar os processos de formação continuada oferecidos às professoras de alfabetização, bem como as formações buscadas por elas de forma individualizada; d) compreender de que forma o processo de formação continuada implica em suas práticas alfabetizadoras. Os autores e autoras citados nesta dissertação discutem sobre a formação continuada e o processo de alfabetização, com destaque para: Mortatti (2006), Freire (1996), Soares (2003) Romanowski (2007), Kramer (2010), Imbernón (2004), Novoa (1992), Candau (1999), entre outros. A abordagem da pesquisa é qualitativa e os dados foram coletados por meio de questionários realizados com professoras alfabetizadoras. Os resultados indicam fragilidades na formação continuada desse grupo de profissionais. Percebemos que as formações continuadas, segundo essas docentes, precisam contribuir de forma mais específica para o processo de alfabetização, principalmente, quando se ocupa das solicitações delas próprias.</p> <p>Palavras-Chave: Formação continuada; Alfabetização; Práticas pedagógicas.</p>
Autor	MUELLAS, Talita da Rosa	
Dissertação/ Tese	Mestrado UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	
Ano	2018	
Título	Formação continuada de professores da educação infantil: entrelaces com a prática pedagógica	<p>Este estudo parte da seguinte questão problema: De que forma se constitui a formação continuada de professores da educação infantil e sua inter-relação com as práticas pedagógicas? Subsidiariamente apresenta outros questionamentos norteadores do estudo: Como a formação continuada repercute na prática pedagógica do professor de educação infantil? Quais as contribuições da formação continuada na prática pedagógica de professores da educação infantil? Quais os constituintes formativos que integram a cultura profissional do professor da educação infantil? Declara como objeto de estudo a constituição da cultura profissional na formação continuada de professores da Educação Infantil e seus entrelaces (ou inter-relações) com a prática pedagógica. E apresenta os seguintes objetivos específicos: caracterizar como esse dispositivo cultural, no caso, a formação continuada se entrelaça na prática pedagógica do professor de educação infantil; descrever as contribuições da formação continuada na prática pedagógica de professores da educação infantil; analisar os constituintes formativos que integram a cultura</p>
Autor	CASTRO, Deyvis dos Santos Costa de	

Dissertação/ Tese	Mestrado FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	profissional do professor da educação infantil; analisar os saberes docentes, sua produção e mobilização no entorno da educação infantil. Está ancorado no seguinte aporte teórico: Imbernón (2010), Gatti e Barreto (2009), Kuhlmann Jr. (2011), Didonet (2007), Oliveira (2010; 2011), Oliveira e Carlos (2011), Kishimoto (2010), Baptista (2010), Gobbi (2010); Kramer (2005). Caracteriza-se como um estudo qualitativo na vertente narrativa, tendo como caminho metodológico a pesquisa etnográfica, empregando para a produção de dados a observação participante, entrevista e carta etnográfica. Para discussão e interpretação analítica dos dados privilegia a técnica da análise de conteúdo, fundamentada nos pressupostos teóricos de Bardin (2011) e Franco (2008). Os resultados da análise mostram que os projetos/cursos de formação continuada ofertados às interlocutoras/colaboradoras contribuem para o fortalecimento da prática pedagógica desse grupo de professoras, mesmo que, muitas vezes, se apresentem distantes das reais necessidades formativas dessas educadoras. Os dados evidenciam, também, que as professoras participam de variados tipos de formação continuada, muitas vezes utilizando recursos financeiros próprios, para demandarem esse empreendimento que, na sua essência, caracteriza a cultura profissional docente, que se consubstancia no entrelaçamento da formação continuada com a prática dos professores articulando saberes e fazeres na Educação Infantil. As novas demandas legais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre outras, representam o marco que afirma os cursos de Pedagogia, Normal Superior e o de formação pedagógica em nível médio como lócus para a formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Discussões acadêmicas neste âmbito se apresentam como pontos positivos e fortalecedores da formação de professores da Educação Infantil, visto que remetem à formação inicial e à formação continuada, à ampliação de conhecimentos no campo geral, e, em particular, no campo da educação de crianças, sobretudo com a aproximação desses professores ao contexto acadêmico, aspectos que possibilitam o fortalecimento do trabalho docente, o que configura possibilidades de melhorias qualitativas para o cenário da Educação Infantil e para a construção da cultura profissional docente.
Ano	2016	<p>Palavras-Chave:</p> <p>Cultura Profissional. Formação Continuada. Educação Infantil. Prática Pedagógica. Etnografia.</p>

Título	Fotonarrativas e percepções de professoras da educação infantil sobre gênero: uma análise a partir das práticas pedagógicas	O presente trabalho apresenta uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Campus de Sorocaba, vinculada ao grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e de Pesquisas sobre Narrativas, Formação e Trabalho Docente (NEPEN). A pesquisa traz a aproximação de duas temáticas: a prática pedagógica e o gênero cujo objeto de estudo é a prática pedagógica de três professoras de um Centro de Educação Infantil no município de Campinas, estado São Paulo e a prática da pesquisadora. A problemática que orienta o desenvolvimento desta pesquisa parte do seguinte questionamento: Quais percepções de gênero se revelam nas fotonarrativas de práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil? Para responder tal questão o estudo estrutura-se dentro da perspectiva qualitativa e utilizou-se como produção de dados a construção de narrativas a partir de fotografias da prática pedagógica
Autor	BATISTA, Raquel Aparecida	

		das docentes participantes da pesquisa. Como referencial teórico metodológico considera as contribuições de: Ariés (1981), Leite (2011), Kuhlmann (2000, 2005, 2007), Kramer (1995), Faria (2006, 2011), Oliveira (2007, 2012), Postman (1999) para discutir Educação Infantil e infância; Scott (1995) e Nicholson (2000), Finco (2003,2004, 2010), Louro (2011), Moreno (1999), Sayão (2003) para gênero como categoria de análise e gênero na educação infantil. A discussão sobre prática pedagógica nesta pesquisa é defendida por autores como Nóvoa (1992-1995), Tardif (2002), Sacristán (1995) e Veiga (1992); Josso (2004, 2007), Nóvoa (1995), Sicardi (2008, 2015) e Passegi (2006) para o trabalho com narrativas como um método investigativo. Pretende-se com os resultados da pesquisa propor às professoras da instituição pesquisada reflexões sobre prática frente às questões de gênero. Os resultados evidenciam que as percepções sobre de gênero das professoras pesquisadas em alguns momentos demonstram priorizar aspectos biológicos, em outros aspectos sociais. No entanto, as práticas pedagógicas revelam que, mesmo inseridas em um padrão hegemônico e binário, existe por parte delas a intenção consciente de romper com certos modelos hegemônicos, com os medos, os preconceitos e promover práticas que demonstram equidade de gênero.
Dissertação/ Tese	Mestrado UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	
Ano	2018	Palavras-Chave: Prática pedagógica; Gênero; Infância, Educação Infantil; Fotonarrativas.
Título	Prática pedagógica na educação infantil e a construção de saberes docentes	As relações entre o cuidar e o educar têm merecido constante atenção na história da Educação Infantil por estabelecerem, nas ações pedagógicas, uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade e as singularidades da infância. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas na Educação Infantil são desafiadas no trabalho de cuidar e educar, considerando as diversas formas das crianças aprenderem e se desenvolverem. Tomando como referência essa compreensão, a pesquisa foi desenvolvida com o objetivo geral de investigar a construção de saberes docentes na prática pedagógica da Educação Infantil. Para alcance deste objetivo estabelece como objetivos específicos: Analisar as fontes dos saberes construídos na prática pedagógica de professores da Educação Infantil; Descrever os saberes mobilizados na prática pedagógica da Educação Infantil; Identificar as ações pedagógicas que contribuem para a consolidação dos saberes docentes. As reflexões teórico-metodológicas empreendidas no estudo apoiam-se nas contribuições de Aguiar (2010), Didonet (2001, 2011), Kuhlman Junior (1999, 2001, 2007), Gauthier (1998), Pimenta (2014), Tardif (2014), Clandinin e Connelly (2011), Souza (2006), Bertaux (2010), Clapier-Valladon e Raybaut (1999), dentre outros. Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa e tem as narrativas como metodologia. Para a produção dos dados trabalha com o memorial de formação, as rodas de conversa e a entrevista semiestruturada. O estudo desenvolveu-se no Centro Municipal de Educação Infantil Francisco das Chagas Venâncio, em Teresina-PI, e teve como interlocutores seis professoras que trabalham com crianças entre 3 a 5 anos de idade. A partir das narrativas das professoras, foi
Autor	GONCALVES, Edilma Mendes Rodrigues	
Dissertação/ Tese	Mestrado FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	

Ano	2016	<p>possível a analisar os dados da pesquisa por meio dos seguintes eixos: 1 - Prática pedagógica e a construção de saberes docentes; 2 - Prática pedagógica e a mobilização de saberes docentes; 3 - A consolidação de saberes docentes na prática pedagógica na educação infantil. O estudo constata, que na prática pedagógica da educação infantil os professores mobilizam saberes teóricos e práticos na ação docente, adequando-os às necessidades dos alunos e dos professores no processo de ensino-aprendizagem, exigindo a construção e mobilização de novos saberes, desenvolvendo habilidades, valores e atitudes pertinentes à prática docente. O estudo revela que os professores mobilizam, além dos saberes da formação profissional, os saberes curriculares, disciplinares, os saberes da experiência, quando adequam os conteúdos e atividades às necessidades dos seus alunos e que o uso de diferentes técnicas de ensino-aprendizagem, para que as crianças se desenvolvam, pressupõe o uso de saberes mobilizados e produzidos pelos professores na ação docente. Os saberes mobilizados e construídos pelos professores se consolidam, principalmente no ato de planejar e executar as atividades com as crianças.</p> <p>Palavras-Chave:</p> <p>Educação Infantil. Saberes Docentes. Prática pedagógica.</p>
-----	------	---

Título	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E ESCRITA: UM ESTUDO INVESTIGATIVO NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO Porto Alegre 2016	<p>A presente Tese de Doutorado em Educação está inserida na linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGEdu/PUCRS) e apresenta um estudo que buscou investigar as práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas no ciclo da alfabetização, ou seja, nos três primeiros anos do ensino fundamental, em uma escola pública que apresentou resultados favoráveis em uma Avaliação Nacional que avalia o nível de aprendizagem e o fluxo escolar dos estudantes – o IDEB. A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Pública Estadual de ensino que obteve, entre as escolas públicas pertencentes ao município de Porto Alegre, uma avaliação favorável no IDEB divulgado no ano de 2013. A escolha dessa escola para a realização da pesquisa teve como critério a opção pela busca de boas práticas de leitura e escrita desenvolvidas no ciclo da alfabetização. O marco teórico que orientou o estudo esteve baseado, principalmente, em autores como Carvalho (2008), Fernandes (2008), Ferreiro (1993, 2001, 2012), Ferreiro e Teberosky (1999), Freire (2005, 2011), Moraes (2012), Mortatti (2000), Russo (2012), Soares (2006, 2008) e Solé (1998). Em termos metodológicos, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, na perspectiva de Lüdke e André (2013). Os participantes da pesquisa foram três (3) professoras, de três (3) turmas, 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e as respectivas turmas dessas professoras. Os instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados foram a observação participante, desenvolvida ao longo de trinta e oito (38) aulas, distribuídas entre as três turmas investigadas e registradas em</p>
Autor	EBERT, Sintia Lucia Fae	
Dissertação/ Tese	Doutorado PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	

Ano	2016	<p>diário de aula; entrevistas semiestruturadas aplicadas às três professoras que participaram da pesquisa e análise documental dos Planos de Estudo, destinados para as três turmas. A análise dos dados foi desenvolvida a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e identificou três categorias de análise: a) leitura e escrita no ciclo da alfabetização: do ensino das primeiras letras à leitura e à escrita fluente de textos; b) a ludicidade no ciclo da alfabetização; c) aprendizagens que ultrapassam os conteúdos escolares, sendo que cada uma das categorias se dividiu em subcategorias. Através das análises realizadas, tendo como base o referencial teórico que deu suporte para esta Tese, os materiais de pesquisa e as inferências da pesquisadora, é possível constatar que há, na escola investigada, um ciclo de alfabetização bem estruturado quanto às práticas pedagógicas de leitura e escrita; um ambiente favorável para o desenvolvimento das aulas, bem como o apoio da gestão escolar nos processos pedagógicos. Conclui-se também que, para a realização de práticas pedagógicas significativas de leitura e de escrita, faz-se importante um trabalho pedagógico que tenha como objetivo trabalhar para que a criança tenha a possibilidade de concluir o primeiro ano lendo e com uma escrita alfabética. Aos anos seguintes que completam o ciclo da alfabetização, espera-se a continuidade do trabalho que envolve a leitura, a escrita e a produção textual, de forma lúdica e com qualidade.</p> <p>Palavras-Chave:</p> <p>Ciclo da alfabetização. Práticas pedagógicas. Leitura e Escrita. Formação de leitores. Produtores de textos.</p>
-----	------	--

Título	Práticas pedagógicas: como se ensina ler e escrever no ciclo de alfabetização?	<p>Considerando o ensino da língua escrita como a função primeira da escola a fim de formar leitores e escritores proficientes, justifica-se o Ciclo de Alfabetização como âmbito privilegiado de atenção, sobretudo quando se tem em vista os resultados insatisfatórios das pesquisas de avaliação do desempenho escolar. Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo o estudo das práticas pedagógicas nas classes de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Partindo da hipótese de que, no contexto escolar, pode haver oscilação nas propostas de ensino com diferentes implicações para o processo de aprendizagem, o foco da investigação está nas práticas e intervenções docentes. Assim, o estudo constituiu-se pela observação de seis turmas do Ciclo de Alfabetização em uma escola da rede pública estadual paulista, na cidade de São José dos Campos, em dois diferentes momentos (2014 e 2015), com o intuito de registrar as propostas de trabalho no ensino da Língua Portuguesa a partir de quatro eixos: a natureza da atividade, a natureza da demanda feita ao aluno, a natureza linguística da proposta e a natureza interacional na dinâmica de produção da turma. Os dados foram coletados com base nas concepções dialógica de língua (Bakhtin), e interacionista de aprendizagem (Piaget e Vygostky); mais especificamente, na alfabetização como processo constituinte da pessoa pela progressiva aproximação do aluno com as culturas do escrito em situações de reflexão e efetiva comunicação social (Geraldi, Ferreiro, Teberosky, Lerner, Weisz e Sanches). As conclusões do estudo apontam para o predomínio de atividades de escrita em uma perspectiva notacional, nas quais prevalecem o objeto e a razão do escrever em detrimento da definição de</p>
Autor	SIQUEIRA, Renata Rossi Fiorim	
Dissertação/ Tese	Mestrado UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	

Ano	2018	<p>interlocutores. Em outras palavras, a escrita na escola configura-se mais como objeto de aprendizagem do que como prática comunicativa. O ensino, por sua vez, aparece geralmente centrado no professor, isto é, com poucas oportunidades de reflexão e interação entre alunos. No conjunto dos dados, comprovou-se a oscilação entre turmas do mesmo ano e também na progressão de cada turma, o que põe em evidência a difusão das atividades de língua portuguesa em planos de trabalho nem sempre coerentes com o perfil das turmas ou com as diretrizes de ensino. A análise desses dados remete à necessidade de se repensar os planos de ensino e a progressão do trabalho na escola, além de subsidiar projetos de formação docente.</p> <p>Palavras-Chave:</p> <p>Alfabetização. Ciclo de alfabetização. Ensino da língua escrita. Tendências de ensino. Práticas pedagógicas.</p>
-----	------	--

Título	PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA EM UMA ESCOLA NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CANGUÇU/RS	<p>Esta Dissertação de Mestrado apresenta resultados de uma pesquisa cujo objetivo é analisar experiências literárias de crianças que vivem e estudam no campo. Tais experiências foram vivenciadas em um projeto de leitura promovido por mim - professor/mediador/pesquisador - em duas turmas 5º ano do Ensino Fundamental (uma em 2014 e outra em 2015), de uma escola estadual, localizada no campo, no município de Canguçu/RS. Nas práticas de leitura, os alunos vivenciaram situações como leitores, ledores (aquele que lê em voz alta usando o livro como suporte, sendo fiel à narrativa) e ouvintes, na escola e com suas famílias. O material produzido pelos participantes, a partir das suas experiências com as práticas de leitura literária se constituiu como corpus da pesquisa (fotografias, textos produzidos em diários e anotações pessoais do professor). A pesquisa está teoricamente ancorada em Petit (2008, 2009, 2013), Freire (1992), Santos (2001), Chartier (2002), Bajour (2012), Lerner (2002), Corrêa (2007), Machado (1998) e Soares (2009). Os resultados deste estudo revelam que é possível desenvolver projetos de fomento à leitura em escola no campo, ou seja, é possível formar leitores em escolas do meio rural, bastando, para isso, oportunizar o “encontro” efetivo com o livro. Entre os aspectos discutidos estão as escolhas e as interpretações dos alunos em relação à leitura, o envolvimento dos familiares e a motivação e o incentivo à leitura. O estudo evidencia que a leitura “supõe o uso do corpo, a utilização de um espaço” (CHARTIER,1992) como referentes importantes na experiência do leitor; que as práticas de leitura podem levar a situações de aprendizagem, ações e reações letradas e, além disso, contribuir no processo de formação humana. De modo geral, a pesquisa mostra e analisa como práticas de leitura literária oportunizadas pelo professor/mediador podem colaborar com a formação leitora dos alunos e também como a comunidade escolar pode ser integrada a tais atividades.</p> <p>Palavras-Chave:</p> <p>Práticas de leitura literária; Literatura; experiências de leitores; ledores, leitores, ouvintes; escola no campo.</p>
Autor	SOARES, Lucas Goncalves	
Dissertação/ Tese	Mestrado 2016	
Ano		

Título	DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES DE PRÁTICAS LITERÁRIAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA	<p>A dissertação de mestrado apresentada esteve vinculada a linha de pesquisa 3 - Infância e Educação, do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia FCT - UNESP/Presidente Prudente, e teve como objetivo compreender o processo de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, em especial da linguagem humana e estudar as contribuições que as atividades de leitura literária planejadas, organizadas e adequadamente mediadas podem promover no processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem infantil no interior da escola e na educação de crianças entre 2 (dois) e 3 (três) anos de idade. Utilizamos como referencial teórico - metodológico a Teoria Histórico-Cultural e realizamos uma pesquisa empírica alicerçada no método Materialista Histórico Dialético, realizada junto às crianças de uma escola de Educação Infantil, sujeitos da pesquisa, que vivenciaram situações de aprendizagem estruturadas em atividades com livros de Literatura infantil que compõem o acervo do Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE). Para a efetivação do processo de intervenção foram realizados 12 (doze) encontros no Centro de Convivência Infantil – CCI “Chalézinho da Alegria” da UNESP de Presidente Prudente, orientados pelos membros do Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Especial e Teoria histórico-cultural (GEIPEE-thc), e nas pesquisas teórico-práticas desenvolvidas pelo Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ) Maria Betty Coelho. Decidimos trabalhar com a Educação Infantil, em particular com crianças entre dois e três anos de idade por entendermos esse período etário como crucial na formação dos processos psíquicos superiores humanos, e concebermos que, ao evoluir no processo de comunicação (emocional – social) a criança acumula experiências culturais que lhe permitem avançar no seu processo de desenvolvimento humano. Neste sentido, a educação escolar deve priorizar atividades educativas que promovam o avanço da linguagem infantil, fator que pode e deve ser estimulado pelas várias formas de linguagem humana, dentre elas a linguagem literária. A partir dos dados produzido, concluímos que as práticas de ensino com o livro literário contribuem para a formação das capacidades necessárias para a constituição da personalidade humana, em especial da linguagem infantil, auxiliando no desenvolvimento da compreensão da língua materna, propiciando a capacidade de imitação, ampliação do vocabulário e auxiliando na formação da linguagem como função de comunicação e generalização.</p> <p>Palavras-Chave:</p> <p>Educação Infantil; Teoria Histórico – Cultural.; Desenvolvimento da Linguagem; Funções Psicológicas Superiores; Literatura Infantil.</p>
Autor	BORELLA, Thais	
Dissertação/ Tese	Mestrado UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE)	
Ano	2016	

Título	LETRAMENTO LITERÁRIO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	<p>A pesquisa tem como objetivo investigar o letramento literário de professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e as suas práticas de formação leitora na escola a partir da Literatura infantil. Tal pesquisa alinha-se aos estudos de letramento, e mais especificamente sobre o literário, com o intuito de contribuir para a ampliação do conhecimento sobre o letramento literário do/a professor/a, bem como para a transformação e o surgimento de novas práticas educativas que o contemplem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como as práticas sociais de leitura e escrita são diversas, é mais adequado usar o termo letramentos, para representar</p>
--------	--	--

Autor	FELIPE, Valmira Lucia Matias	<p>a pluralidade e extensão desse fenômeno. Portanto, tal pesquisa contempla uma de suas ramificações, denominado letramento literário, tomado aqui como apropriação do literário que permite ao indivíduo dar sentido ao mundo através da Literatura, sendo de suma importância que o/a professor/a assumo o papel de agente de letramento (KLEIMAN, 2006). Para que ele/ela seja um/a agente nessa direção, é necessário que esteja sensibilizado/a para a Literatura e a compreenda como fundamental no processo de formação dos indivíduos, sendo essa compreensão do/a professor/a um elemento que fundamenta a sua prática com a Literatura infantil na sala de aula. A pesquisa aqui delineada é de natureza qualitativa, do tipo Estudo de Caso. As participantes foram professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da zona urbana de um município paraibano. Como referencial teórico, fundamentamos a pesquisa nos estudos de Cosson (2014), Kleiman (1995), Soares (2004) e Street (2014). Como instrumentos de pesquisa, utilizamos, em primeiro lugar, um questionário, que perguntava sobre as práticas de leitura literária das duas participantes do estudo; realizamos logo após uma investigação com as professoras, através da observação participante, com objetivo de analisar como a Literatura infantil é abordada em sala de aula. Em seguida, realizamos uma entrevista semiestruturada individualmente, objetivando conhecer o processo de letramento literário das professoras nos domínios familiar, escolar e acadêmico. O terceiro momento de realização da pesquisa foi a análise sistemática dos dados obtidos, que nos revelaram que a pouca convivência das professoras com a Literatura infantil durante a infância e durante todo o percurso escolar, como também na formação acadêmica não foi suficiente para formá-las como leitoras e apreciadoras dos livros de Literatura infantil, como também apontaram uma tendência a pedagogizar a Literatura infantil, apoiadas em modelos e práticas com a Literatura infantil que continuam promovendo a inadequada escolarização desse artefato cultural.</p> <p>Palavras-Chave:</p> <p>Letramento; letramento literário; letramento do professor.</p>
Dissertação/ Tese	Mestrado UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	
Ano	2019	

Título	CONCEPÇÕES, FUNÇÕES E PRÁTICAS DE SALAS DE LEITURA DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO	<p>Esta tese insere-se na pesquisa “Infância, linguagem e escola: a leitura literária em questão”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ e parte da discussão que se coloca com a aprovação da Lei nº 12.244/10, que prevê a universalização das bibliotecas escolares brasileiras até o ano de 2020. A partir da revisão bibliográfica, definiu-se como objetivo geral analisar casos de Salas de Leitura-SL de escolas públicas do Município do Rio de Janeiro que alcançaram visibilidade em suas escolas e junto à SME-Rio. Que concepções e práticas alicerçam tais experiências? Quais as funções dessas salas de leitura no contexto do projeto político pedagógico de suas escolas? Como o trabalho por elas desenvolvido contribui com a experiência leitora de crianças, professores e demais frequentadores? Para responder a estas questões foi realizado um trabalho de campo dividido em dois momentos. No primeiro, foi feito um estudo exploratório em cinco SL de escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro indicadas pela gerência de Mídia-Educação, da SME-Rio por terem visibilidade tanto interna</p>
Autor	TRAVASSOS, Sonia Maria Milone de Freitas	

Dissertação/ Tese	Doutorado UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	quanto externa. Foram feitas entrevistas com professoras das cinco SL, observações e registros fotográficos dos espaços e acervos de cada uma. No segundo, foram escolhidas duas para a realização de estudo de profundidade que contou com observações participantes das práticas cotidianas, entrevistas e conversas informais com professoras, crianças e frequentadores da escola, além de registros fotográficos de atividades ali vivenciadas entre setembro de 2016 e outubro de 2017. Como aporte teórico, a tese se apoiou nos estudos da linguagem de Walter Benjamin (1994, 2002) e de Mikhail Bakhtin (1988, 2011, 2014), filósofos que concebem os sujeitos como históricos e marcados por uma cultura, cujas contribuições sustentaram não só as concepções de linguagem, mas também de sujeito e de pesquisa. No que tange ao estudo de caso, a tese contou com André (2013), Alves-Mazotti (2006) e Walter Benjamin (1994, 2009, 2011). No que se refere às funções da sala de leitura/biblioteca escolar, suas possíveis práticas com a leitura, sua história e políticas, a pesquisa se apoiou nos estudos de Perrotti (1980, 2015, 2016), Chartier (1994, 2003, 2009), Silva (1983), Cabral (2008), Castrillón (2010), Campelo (2010), Corsino (2009, 2010, 2017), Pimentel (2011), Britto (2011, 2012), Bajour (2012), Carvalho (2012), Vidal (1995, 2004, 2014), entre outros. A tese foi organizada com uma apresentação, seis capítulos e as considerações finais. Nos três primeiros capítulos foram trazidos debates, histórias e políticas que atravessam o tema da biblioteca escolar na Educação Brasileira, além de um panorama histórico do Programa Salas de Leitura da SME-Rio. Nos três últimos foram discutidos os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa e apresentadas análises do material de pesquisa produzido no campo empírico. A pesquisa evidenciou que muitos foram os fatores que contribuíram para dar visibilidade ao trabalho realizado nas salas de leitura, entre eles destacaram-se: a) integração da SL ao projeto político pedagógico da escola, não apenas para apoiá-lo, mas como parte de sua concepção; b) forte investimento das professoras das SL, seja com reflexões sobre o trabalho que realizam, seja com formações continuadas, seja ainda, com o envolvimento na formação de leitores; c) organização, constituição e dinamização do espaço e dos acervos das SL de forma a promover interlocuções com diferentes sujeitos que fazem uso delas; d) promoção de práticas dirigidas e compartilhadas capazes de abrir espaços de interlocução dos leitores com a cultura de forma ampla e não apenas com fins didáticos imediatos; e) articulação da SL com o corpo docente da escola, no sentido de contribuir para sua formação, ampliando sua visão sobre o trabalho de leitura e de Literatura na escola e dando acesso a livros e leituras; f) promoção de ações e eventos culturais diversos de modo a ampliar os circuitos de trocas entre os sujeitos que estão na escola e a cultura e os leitores que estão fora dela; g) continuidade das propostas das SL, estabilidades dos docentes na função e valorização da comunidade escolar de importância da SL na formação de leitores. Cada um destes fatores traz questões para se pensar políticas e práticas para SL/bibliotecas escolares.
Ano	2018	<p>Palavras-Chave:</p> <p>Linguagem, Leitura, Sala de Leitura, Biblioteca Escolar, Concepções e Práticas pedagógicas.</p>

Pesquisa Scielo (2015- 2019)

Palavra-chave: Literatura de cordel

Ao pesquisar a palavra-chave “Literatura de cordel” na Scielo, foram apresentadas 41 produções relacionadas a esse assunto, ao filtrar os cinco últimos anos, coleções e idioma, foram notificadas 27 pesquisas (2015: 1; 2016: 5; 2017:4; 2018:1; 2019: 16). Dentre as quais, foram registradas as pesquisas que retratam o contexto histórico do Cordel no Brasil.

Título	Artes de cordel: linguagem, poética e estética no contemporâneo	Este artigo problematiza algumas questões relativas à poética do cordel no Brasil, procurando perceber como a inserção do cordel na contemporaneidade impõe aos pesquisadores a revisão de uma série de conceitos. Sublinhando o caráter híbrido dessa poética, discute-se o caráter artístico e criativo do cordel enquanto apropriação de diferentes linguagens e estéticas. Palavras-Chave: cordel contemporâneo; história do cordel; arte.
Autor	MELO, Rosilene Alves de	
Revista	<u>Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea</u> Nº 35 Páginas 93 – 102	
Ano	2019	

Título	A edição popular no Brasil: o caso da Literatura de cordel	Com o intuito de estudar o cordel brasileiro sob o ponto de vista do seu sistema editorial, neste artigo buscou-se ressaltar a importância desse fenômeno editorial popular que se instituiu, no Brasil, como um marco da modernização que transformou as relações de produção cultural no Nordeste a partir dos últimos decênios do século XIX. Observada desse ângulo, a Literatura de cordel é traduzida como um efeito da modernidade que se impunha em pontos estratégicos do Brasil. A popularização da imprensa no Nordeste, especialmente em Recife, onde primeiro se desenvolveu o mercado do cordel no país, tornou possível o surgimento de editores
--------	--	---

Autor	QUINTELA, Vilma Mota.	populares que, apropriando-se dos recursos tipográficos então disponibilizados, puderam, pouco a pouco, inserir-se ativamente no mercado cultural nacional. Palavras-Chave: cordel; história da edição popular; poetas-editores nordestinos.
Revista	Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea Nº 35 Páginas 41 – 50	
Ano	2019	

Título	Literatura de cordel e migração nordestina: tradição e deslocamento.	Vista como a origem, ou seja, o arcaico, a Literatura de cordel foi quase sempre analisada a partir do viés do resgate, da retomada das raízes primitivas da Literatura brasileira. A proposta deste trabalho é investigar como, em meio aos deslocamentos culturais, se produz ou se discute a Literatura de cordel, e também analisar como essas migrações influenciaram a escrita poética dos autores envolvidos nesses deslocamentos e suas consequências nas discussões teóricas sobre a Literatura de cordel. Por deslocamento cultural compreende-se o movimento migratório de nordestinos em direção ao Sudeste do país e as relações culturais que acompanham esse processo. Palavras-Chave: cordel; tradição; migrações; deslocamentos.
Autor	SANTOS, Luciany Aparecida Alves.	
Revista	Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea nº 35 Páginas 77 – 91	

Ano	2019	
-----	------	--

Título	A Literatura de cordel como patrimônio cultural	<p>Encaminhado ao Iphan em 2010 pela Academia Brasileira de Cordel (ABCL), o pedido de registro da Literatura de cordel como patrimônio cultural imaterial envolveu um longo processo de pesquisas. O cordel foi tratado como forma de expressão e sistema que se manifesta pela palavra como ação produtiva, na capacidade de gerar efeitos. O voto do relator, após informações básicas sobre a natureza e transformações do bem, centrou-se nas suas dimensões estética, histórica, comunitária e identitária, além de sua extraordinária persistência, como um “conversor de mundos”. Incluíram-se propostas de salvaguarda.</p> <p>Palavras-Chave:</p> <p>Literatura de cordel; solicitação de registro; patrimônio cultural imaterial.</p>
Autor	MENESES, Ulpiano T. Bezerra de.	
Revista	Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Nº 72 Páginas 225 - 24	
Ano	2019	

Título	Literatura de cordel: folclore, coleção e patrimônio imaterial	<p>O Seminário “Acervos de cordel, bancos de dados e patrimônio em instituições públicas: desafios e perspectivas”, promovido pelo IEB/USP (2018), foi o mote para refletir sobre as singularidades do processo de patrimonialização da Literatura de cordel e os usos da cultura popular no âmbito das políticas culturais. O texto analisa o Projeto Literatura de Cordel do Centro de Referência Cultural do Ceará - Ceres (1975-1990) e pontua os desafios e perspectivas das instituições de memória do cordel numa chave de</p>
--------	--	---

Autor	NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos.	leitura que evidencie a formação de coleção de folhetos por seus colecionadores. Palavras-Chave: Cordel; coleção; folclore; cultura popular; patrimônio imaterial.
Revista	Revista do Instituto de Estudos Brasileiros , Nº 72 Páginas 262 – 275	
Ano	2019	

Pesquisa Scielo (2015- 2019)

Palavra-chave: Formação docente

A pesquisa relacionada à formação docente, apresentou 1911 produções na Scielo, após o filtro coleções, idiomas e produções dos últimos cinco anos (2015: 96; 2016: 104; 2017:100; 2018: 124; 2019: 109) foram registradas 533 pesquisas. Dentre estas, foram analisadas as produções relacionadas à formação docente aos profissionais de Pedagogia desde à formação inicial e a formação continuada dos profissionais da educação.

Título	Saberes e profissionalidade de egressos do curso de Pedagogia das Águas: a formação inicial em foco	O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo investigar como egressos do curso de Pedagogia constroem sua profissionalidade docente, no contexto de educação rural ribeirinha amazônica. O estudo insere-se no entrecruzamento das temáticas de formação docente, profissionalidade docente e educação ribeirinha. O referencial teórico assenta-se nos estudos de Roldão (2005); Contreras (2002); Tardif (2002); Nóvoa (1999) e Chakur (2001). Para a coleta dos dados, foram realizados junto aos egressos do curso de Pedagogia das Águas, do Campus de Abaetetuba, da Universidade Federal do Pará, dois grupos focais. Após a coleta e transcrição dos dados, eles foram agrupados e analisados por meio de categorias <i>a posteriori</i> , fazendo uso do referencial teórico-metodológico adotado para a pesquisa. Os resultados da investigação mostraram o lugar ocupado pelos conhecimentos advindos da formação acadêmica e dos saberes construídos na e pela prática profissional. Indicaram que essas
Autor	LOBATO, Vivian Silva; DAVIS, Claudia Leme Ferreira.	

Revista	Educar em Revista , Volume 35 N° 78 Páginas 167 – 185	<p>duas modalidades de conhecimentos ainda não se articularam, uma vez que os participantes valorizaram mais a prática do que a teoria.</p> <p>Palavras-Chave:</p> <p>Educação ribeirinha; Profissionalidade docente; Formação docente.</p>
Ano	2019	

Título	Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente	<p>Neste artigo, discute-se a formação de professoras da Educação Infantil como mediadoras de leitura literária e as repercussões desse processo formativo nas práticas docentes, com base em dois projetos de pesquisa-ação realizados pelas Universidades Federais de Juiz de Fora e de Minas Gerais. Leitura literária e docência são abordadas numa articulação entre ciência, arte e vida, buscando-se compreender a experiência dos sujeitos com essa prática cultural a partir dessa articulação. A educação literária é percebida na sua complexidade e, conseqüentemente, como um processo exigente do ponto de vista da formação de professoras como mediadoras e promotoras da leitura literária junto a bebês e demais crianças pequenas. A análise dos dados demonstrou as potencialidades das pesquisas colaborativas no sentido de, a partir de uma análise dos contextos educativos, construir e experimentar, numa parceria entre pesquisadoras e professoras da Educação Infantil, procedimentos e práticas educativas comprometidas com princípios e concepções que consideram a Literatura como arte e a educação de crianças pequenas como direito à ampliação das experiências estéticas.</p> <p>Palavras-Chave:</p> <p>Literatura Infantil; Educação Infantil; Formação de Professores; Pesquisa-Ação.</p>
Autor	MICARELLO, Hilda; BAPTISTA, Mônica Correia.	
Revista	Educar em Revista, Volume 34 N° 72 Páginas 169 - 186	
Ano	2018	

Título	Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada	<p>A pesquisa que dá base ao presente artigo objetivou perscrutar sentidos e discutir contribuições da formação continuada para a prática pedagógica da educação infantil. Sustentada pelos aportes teórico-metodológicos das abordagens (auto)biográficas, privilegiou narrativas docentes, abrindo espaços para a memória, tecendo histórias de formação, de saberes e práticas, no encontro com professores e professoras que atuam na rede municipal de educação de Itaboraí - RJ. O material biográfico, configurando dados principais da pesquisa, foi gerado por meio de entrevistas narrativas que contemplaram aspectos relacionados à ação</p>
--------	---	--

Autor	REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos; OSTETTO, Luciana Esmeralda.	<p>docente: fundamentos da educação infantil, conteúdos, objetivos, conhecimentos necessários à ação docente, fatores relacionados à sua aprendizagem e das crianças, papel do professor. Tomando como eixo de análise a relação entre teoria e prática presente nos percursos formativos docentes, os resultados apontam questões conceituais e formais, relacionadas a propostas de formação continuada: a formação continuada é percebida como lugar de pensar e refletir, de compartilhar saberes e experiências; não pode ser apenas repasse de metodologias, mas espaço-tempo de estudo; teoria e prática são articuladas quando são colocados em diálogo o cotidiano e as referências bibliográficas. Dentre os conteúdos elencados, chamam a atenção aqueles relacionados ao planejamento e à organização da rotina na educação infantil, os quais deveriam fazer parte dos estudos, continuamente, segundo as narrativas tecidas. As referidas indicações são potentes recomendações para se pensar e fundamentar a formulação de políticas públicas para a qualificação profissional docente.</p> <p>Palavras-Chave:</p> <p>Formação continuada; Educação Infantil; Teoria e prática; Narrativas autobiográficas; Políticas de formação docente.</p>
Revista	Educação e Pesquisa, Volume 44 elocation e180983	
Ano	2018	

Título	FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA	<p>O presente artigo apresenta dados de uma pesquisa que objetivou analisar os currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Federais no Brasil considerando a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia em 2005. A análise das configurações curriculares contemplou trinta e três universidades das quarenta e sete que ofereciam o curso de graduação em Pedagogia. A fim de analisar a configuração dos currículos de Pedagogia para a formação específica da docência para a educação infantil, foi preciso dar visibilidade ao lugar que as crianças e a infância ocupam no seu interior. A análise destes conteúdos buscou identificar ainda a existência de diálogos interdisciplinares para tratar da infância e suas consequências para a consolidação conceitual e a orientação das ações pedagógicas com as crianças na educação infantil.</p> <p>Palavras-Chave:</p> <p>Educação infantil; Currículo; Pedagogia; Formação docente.</p>
Autor	ALBUQUERQUE, Moema Helena Koche de; ROCHA, Eloisa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia.	
Revista	Educação em Revista Volume 34 elocation e183858	
Ano	2018	

Título	Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente	<p>O artigo tem como questão central os cursos de Pedagogia organizados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006. Seu objetivo é discutir a formação de professores polivalentes para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental oferecida nesses cursos, a partir dos dados de pesquisa realizada em instituições públicas e privadas do estado de São Paulo, no período de 2012 a 2013, com apoio do CNPq. Para a abordagem quantitativa, foi utilizada a técnica de análise documental do conjunto das 144 matrizes curriculares obtidas. Como base para a abordagem qualitativa, os dados foram analisados a partir do cruzamento entre as características das instituições e as características das disciplinas que compõem suas matrizes curriculares. Os dados mostram que a maioria dos cursos de Pedagogia no estado de São Paulo são oferecidos por instituições privadas, com cargas horárias mínimas e que não têm a pesquisa como inerente às suas características. A análise interpretativa dos resultados evidencia que os cursos de Pedagogia estudados refletem os mesmos problemas apontados na Literatura da área sobre as DCNCP/2006: a indefinição do campo pedagógico e a dispersão do objeto da Pedagogia e da atuação profissional docente. Conseqüentemente, esses cursos, em sua maioria, não estão formando o pedagogo e, tampouco, um professor polivalente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pois sua formação se mostra frágil, superficial, generalizante, fragmentada, dispersiva e sem foco. Na conclusão são apontados possíveis caminhos para superar alguns desses problemas.</p> <p>Palavras-Chave:</p> <p>Cursos de Pedagogia; Formação de pedagogos; Formação de professores; Professor polivalente; Diretrizes curriculares nacionais.</p>
Autor	PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade	
Revista	Educação e Pesquisa, Volume 43 N° 1 Páginas 15 – 30	
Ano	2017	

Título	Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente	<p>Este artigo discute questões relativas à formação de professores, com ênfase na formação continuada, a partir da análise das Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, anexo à Lei 13005/14, evidenciando a influência da LDB 9.394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Nossa análise está ancorada no pressuposto de que a formação continuada é condição necessária no processo de formação ao longo da carreira, mas não suficiente para o pleno exercício da docência garantida pela formação inicial de qualidade. Defendemos que o trabalho docente afiance ao professor autonomia em suas práticas pedagógicas, voltadas para o desenvolvimento intelectual, cultural e científico, de caráter emancipatório, buscando superar a concepção dualista e economicista da educação.</p> <p>Palavras-Chave:</p> <p>Formação continuada; PNE; Políticas educacionais; Trabalho docente.</p>
Autor	MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza.	
Revista	Cadernos CEDES Volume 35 N° 95 Páginas 15 - 36	

Ano	2015	
-----	------	--

Pesquisa Scielo (2015- 2019)

Palavra-chave: Prática docente

Na Scielo, ao pesquisar sobre Prática docente, foram apresentadas 1032 pesquisas. Ao filtrar coleções, idioma e os últimos cinco anos (2015: 49; 2016: 58; 2017: 49; 2018: 66; 2019: 59), houve registro de 281, dentre estas, foram analisadas para o levantamento bibliográficos, as produções que relatam práticas e vivências pedagógicas da educação infantil, ensino fundamental, desde o estágio até o docente em sala de aula.

Título	Atividade docente, vivências e mediações no primeiro ano do ensino fundamental do município de Natal/RN	<p>Resumo A democratização da educação apresenta interesses contraditórios, envolvendo mecanismos de reprodução das desigualdades e forças voltadas à transformação social. Neste cenário, a precarização do trabalho docente pode produzir situações de alienação que repercutem nas vivências laborais. Busca-se analisar a atividade docente, vivências, mediações, impedimentos e potenciais pelo referencial teórico da clínica da atividade através da técnica de Instrução ao Sócia que permite o diálogo reflexivo do trabalhador com sua prática. Duas professoras do primeiro ano do município de Natal/RN participaram da pesquisa. Os resultados revelaram diferentes modos de relação com a atividade: uma lógica de produção e controle da turma, trazendo impedimentos da ação, e a compreensão de centralidade do aluno no processo de aprendizagem, demonstrando dinamismo e acesso a recursos de enriquecimento da ação. A inserção em um coletivo de trabalho revela-se fundamental para o desenvolvimento dos trabalhadores e sua atividade.</p> <p>Palavras-Chave: Trabalho docente; Psicologia histórico-cultural; Psicologia do trabalho.</p>
Autor	ANDRADE, Letícia Raboud M. de; FALCÃO, Jorge Tarcísio Da Rocha.	
Revista	Psicologia Escolar e Educacional Volume 22 Nº 2 Páginas 369 - 376	
Ano	2018	

Título	Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia	O estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores que estabelece um diálogo entre a teoria apreendida no curso de formação e a prática nas escolas-campo de estágio. Trata-se do relato de uma experiência vivenciada no contexto do estágio supervisionado de um curso de Licenciatura em Pedagogia, cujas etapas foram construídas por observações e participação no cenário escolar e na sala de aula, inclusive a elaboração e a aplicação de projeto didático a uma
--------	---	--

		turma do ensino fundamental. As etapas foram registradas nos diários de formação como recurso que possibilita a reflexão mediante a escrita, estabelecendo diálogo entre o saber da experiência e o saber formal. O estágio revelou-se um rico espaço de reflexões e descobertas, em que teoria e prática foram instrumentos inseparáveis e indispensáveis à prática docente.
Autor	SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica.	Palavras-Chave:
Revista	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Volume 99 Nº 251 Páginas 205 – 221	estágio supervisionado; formação docente; prática reflexiva.
Ano	2018	

Título	“Quem ensina também aprende”: a formação pela prática de professores primários na província do Paraná	Segundo a historiografia da educação brasileira, muitas foram as ações relacionadas aos modos de formar professores primários durante o período imperial. Desses estudos, a maioria se centra na formação de professores atrelada à instituição das escolas normais, entretanto, há uma parcela menor de trabalhos que se propõem a discutir outro aspecto da formação de professores ao longo do século XIX, mais especificamente, a forma como sujeitos que não frequentaram esse espaço institucional (a escola normal), constituíram-se docentes primários. O artigo que aqui se apresenta partilha dessa perspectiva, e volta o olhar para os modos de <i>formação pela prática</i> de professores primários no Paraná na segunda metade do século XIX, por compreender que esse tipo de formação marcou um período em que a instrução pública estava se consolidando em meio a ações, deliberações, dificuldades e tensões, na tentativa de melhorias de sua condição. A pesquisa valeu-se da consulta da legislação educacional do período e de documentos advindos dos sujeitos envolvidos com a instrução pública, naquele momento, disponíveis no acervo do Arquivo Público do Paraná. No cotejamento e análise das fontes, é possível afirmar, que a <i>formação pela prática</i> dos professores primários na província do Paraná se deu no decorrer do desenvolvimento do processo de constituição do magistério primário.
Autor	FRANÇA, Franciele Ferreira; SOUZA, Gizele de.	Palavras-Chave:
Revista	Educação e Pesquisa Volume 44 elocation e164704	Formação docente; Profissão docente; Século XIX; Província do Paraná.
Ano	2017	

Título	Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito	Tem por objeto as práticas pedagógicas, da dificuldade de sua compreensão como conceito à complexidade da análise de seus fundamentos como práxis. Objetiva elencar os princípios que fundamentam as práticas pedagógicas, que, de acordo com a perspectiva teórica adotada, só podem ser compreendidas na
--------	---	--

		perspectiva da totalidade, ou seja, como síntese de múltiplas contradições. Destaca que as práticas docentes são respostas às configurações provenientes das práticas pedagógicas, afirmando que não é da natureza das práticas docentes encontrarem-se avulsas, desconectadas de um todo, sem o fundamento das práticas pedagógicas que lhes conferem sentido e direção. Conclui que a prática docente avulsa, sem ligação com o todo, perde o sentido e a direção.
Autor	FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro.	Palavras-Chave:
Revista	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Volume 97 N° 247 Páginas 534 – 551	prática pedagógica; prática docente; Pedagogia.
Ano	2016	

Título	Objetivos gerais de um programa de desenvolvimento profissional docente	O trabalho analisa um programa de desenvolvimento profissional docente sob o enfoque da atuação do formador. Investigamos como este desenvolveu três objetivos que, em um diálogo entre dados e Literatura, consideramos como transversais para a formação continuada docente: a reflexão sobre a prática, o desenvolvimento da autonomia e a compreensão de uma concepção de ensino. A análise traz trechos dos diálogos no programa de formação em que tais saberes estão sendo trabalhados, de modo a produzir resultados acerca do modus operandi do formador, focalizando suas atitudes, sua sequência de ações e as ênfases que atribui ao processo formativo. Em nossos resultados, caracterizamos habilidades que foram favoráveis para o desenvolvimento dos objetivos da formação e saberes que permitiram o estabelecimento de uma interação produtiva. Dentre as conclusões, apontamos como fundamental o profundo respeito aos participantes do programa de formação, assumindo como pressupostos a competência, o compromisso e a ética daqueles profissionais.
Autor	SCARINCI, Anne Louise; PACCA, Jesuína Lopes de Almeida.	Palavras-Chave:
Revista	Ciência & Educação (Bauru) Volume 22 N° 4 Páginas 1063 – 1084	Formação de professores; Construtivismo; Autonomia docente; Ação.
Ano	2016	

Título	Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana	O artigo aborda as contribuições de Paulo Freire para a formação de professores/as e a prática pedagógica a partir da categoria diálogo. A prática pedagógica ganha centralidade como categoria de análise e como atividade formadora, tratada numa perspectiva institucional e plural, enquanto que a prática pedagógica docente
--------	---	---

		se constitui em uma das suas traduções. A dimensão relacional é destacada como característica e base do pensamento freireano, bem como explicação das relações ensino-pesquisa, docência-discência, sujeitos da educação-contexto.
Autor	SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José.	Palavras-Chave: formação de professores; prática pedagógica; diálogo.
Revista	Educar em Revista Nº 61, Páginas 127 - 142	

Título	O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma Pedagogia da e para a autonomia	O percurso formativo do professor não se limita a um curso de formação inicial. A própria especificidade da profissão docente aponta que o cotidiano escolar e as ações docentes, no exercício reflexivo, revertem-se em cenário de formação continuada, muitas vezes, mais eficientes que cursos de curto período. Observa-se, porém, que o cotidiano escolar e as ações docentes só se tornam elementos propiciadores de formação continuada docente se ao professor é legitimado um tempo-lugar para o devido distanciamento do familiar da docência, para que então a reflexão se torne possível. Este texto apresenta a experiência de um Grupo de Trabalho sobre a Pedagogia para a Autonomia (GTPA), em que se exercita o compartilhamento e a reflexão de práticas docentes, num lugar e tempo comuns a professores do Ensino Fundamental, Médio e Superior. A metodologia utilizada e norteadora da captação dos sentidos deste grupo foi uma escuta hermenêutica para a análise de registros de dois encontros presenciais em que as práticas docentes são compartilhadas. A partir de seus fundamentos, construídos no decorrer dos encontros, o GTPA tem se configurado como um modo de garantir que a docência seja cuidada, reinventada e fortalecida pelos pares, num movimento colaborativo de pensar a prática, buscando reorganizá-la a partir de determinados referenciais teórico-pedagógicos.
Autor	STANO, Rita de Cássia M. T..	
Revista	Educar em Revista Nº 57 Páginas 275 – 290	
Ano	2015	Palavras-Chave: Pedagogia da Autonomia; prática docente; formação continuada docente.

APÊNDICE II- Roteiro da Entrevista**TÍTULO DO PROJETO:**

PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A LITERATURA DE CORDEL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE SALA DE AULA

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla

ENTREVISTADORA: Lays Antonnyêta Luna Santos

ROTEIRO DA ENTREVISTA Narrativa (Professoras de Educação infantil)

LOCAL: _____ DATA: ____/____/2020

TEMPO DE ENTREVISTA/ INÍCIO: _____ TÉRMINO: _____

PERGUNTAS:

1. Fale um pouco sobre sua formação inicial e continuada.

[Conte-nos como foi realizada a sua formação inicial, revelando qual (ou quais) curso (s) fez? E, desde quando, você está trabalhando no magistério? E, nesta mesma Escola, você trabalha há quanto tempo? Fale um pouco sobre sua experiência profissional. Neste caminho, não se esqueça de contar sobre suas experiências de formação continuada. Ou seja, a Escola ou o sistema de ensino, em que você trabalha, oferece (m) a você uma formação em serviço? Você pode nos contar que cursos fez ou como participou dessa formação? E conte-nos sobre a sua experiência com a Literatura Infantil, e, especificamente, com a Literatura de Cordel].

2. A formação inicial ou até mesmo a continuada, de alguma forma essas formações, auxiliaram para apresentar a relevância da Literatura infantil? E sobre a Literatura de Cordel?

3. Na rotina escolar, quantas vezes por semana, as crianças escutam histórias? E como isso acontece? Qual critério de escolha desses livros (gêneros/ qualidade literária)? Qual a relevância da Literatura Infantil no ensino-aprendizagem das crianças?

[Você prepara um cenário? Eles participam da história? Percebe que eles gostam?]

[Você indica, para seus alunos, qual o gênero do texto que será lido no dia/ as características que os diferenciam dos demais/ Conte-nos sobre algumas das atividades que desenvolve em sala de aula, em especial, ao tratar dos diferentes gêneros da Literatura Infantil].

4. Vocês já ouviram falar em Literatura de Cordel? O que é? Você trabalhou com a Literatura de Cordel? Com foi esse trabalho? E se não trabalho, como pensa que poderia fazer?

5. Qual sua preparação para o momento da história? Ler antes? Ou a sua primeira leitura é feita em roda, junto com os alunos?
6. Onde encontram os livros? Tem biblioteca na escola?
7. Vocês já leram livros ou folhetos de cordéis para os seus alunos? Se sim, como foi apresentado?
8. De alguma forma seus alunos já ouviram cordéis? Quais?
9. Já pensou em utilizar o cordel no processo de ensino-aprendizagem? E no processo de alfabetização das crianças (já que sabemos que palavras com rimas ajudam no processo)?
10. Para você quais desafios de se desenvolver o Cordel em sala de aula? E quais seriam as possibilidades?
11. Você gostaria de contar mais alguma experiência sobre o seu trabalho com a Literatura Infantil, e, especificamente, com a Literatura de Cordel?

APÊNDICE III – Entrevista I- Professoras da Escola Privada

ESCOLA DOS SONHOS: Intitulado como escola dos sonhos pois temos a oportunidade de lá realizar nossas idealizações na educação, com nossos projetos e vivências de Literatura infantil. Somos privilegiadas pelo espaço físico bem preparado, mas também por uma concepção de educação para infância muito bem consolidada.			
NOME	ANITA	AMOROSA	DANDARA
ETNIA:	Branca	Branca	Negra
IDADE:	32	25	27

Para manter sigilo em relação à identidade dos sujeitos da pesquisa, solicitamos que cada um escolhesse um nome e justificasse a escolha.

ENTREVISTA I

Meu nome é Lays, sou pesquisadora. Vou fazer uma entrevista narrativa com vocês. Não é um questionário, algo fechado, mas que vocês remetam à memória de vocês, sobre a formação, à Literatura infantil, e possíveis contatos com a Literatura de cordel, que é um objeto de pesquisa na minha dissertação. Para início: **quero que vocês falem sobre a formação inicial e continuada. Conte-nos como foi realizada a sua formação inicial, revelando qual (ou quais) curso (s) fez? E, desde quando, você está trabalhando no magistério?**

Anita: Tenho Pedagogia, finalizei em 2009, na UNISANTOS. Sou professora há quanto tempo (pensou). Meu Deus!!! 10 anos.

Pesquisadora: na mesma instituição de ensino?

Anita: Eu trabalhei em outra escola, na mesma instituição, tem 13 anos, 10 anos de professora e 13 anos que trabalho nesta escola.

Pesquisadora: Quando falamos em formação continuada, ela não está apenas nas pós-graduações, mas nos cursos!

Anita: (Ficou nervosa e começou a dar risada, aos poucos foi se acalmando). Procuo me manter informada e atualizada, fazendo cursos, não tenho pós-graduação. Pretendo fazer, não faço no momento, porque tenho outras prioridades. Mas acredito que sei que é muito importante, mas a minha forma de estar-me se atualizando, em cursos presenciais, assistindo vídeos.

Amorosa: Tem três anos que me formei no curso de Pedagogia, também na Universidade Católica de Santos. Eu atuo, não diretamente, como professora, mas já atuo na profissão docente, desde 2014, como estagiária. Posteriormente, como recreacionista, mediando crianças no período de integral, e há 3 anos, 2 anos meio, que eu estou com uma sala, com crianças de 2 anos. Então, sou professora de crianças nesse nível, em relação à formação inicial. É isso, essa é minha experiência na formação inicial.

Na formação contínua, eu já tenho uma especialização, em Alfabetização e Letramento, ao longo da carreira docente. Desenvolvi uns cursos voltados para o campo da educação infantil, então, pesquisando sobre projetos, sobre p0ráticas com crianças pequenas e, atualmente, estou, também, cursando Mestrado em Educação, pesquisando sobre o programa de formação de professores.

Dandara: Eu estou formada, há cinco anos, me formei na Universidade de São Vicente (UNIBR). Eu tenho pós-graduação em Alfabetização e Letramento. Estou há cinco anos na mesma instituição, estou há menos de um ano, que assume uma sala com crianças de 3 anos, no ano passado, em agosto, que eu assumi essa turma, e esse ano continuo com o G3.

Pesquisadora: A escola, o sistema de ensino que vocês trabalham, oferece formação continuada?

Anita: Sim, a gente tem reunião, quinzenalmente, e nessas reuniões de formação [...];

Amorosa: Nessas reuniões, são reuniões que nós abordamos, sempre quinzenalmente. Reuniões pedagógicas, com temas de estudos, temas que emergem as professoras. Temáticas, que nós solicitamos à coordenação, e a coordenação também traz temas para nós trabalharmos a partir do interesse do grupo e das demandas de trabalho. Além das reuniões pedagógicas com esses temas de estudos, nós também temos espaços de formação no início do ano. Geralmente, nos quais são convidados profissionais e educadores de fora da escola para trazer formação para o início do ano, para nós, professores [...].

Dandara: E, além disso, somos sempre estimuladas para estudarmos. A coordenadora está sempre presente nisso, quando ver alguma coisa, um curso que vai ter *online*, ela manda para gente nos grupos. Está sempre informando a gente, né? E nos impulsionando também, para sempre. Está nessa, questão, da formação. Assim, está sempre atualizada, está sempre estudando. Lendo, são muitas dicas, muitas orientações; além dessas reuniões também.

Pesquisadora: E em relação à Literatura infantil? E também sobre a Literatura de Cordel? Vocês podem contar algumas experiências sobre formação? O que vocês viram durante todo esse trajeto? Vocês tiveram a oportunidade de conhecer sobre a Literatura infantil, a Literatura de cordel? Conte um pouco das suas experiências em relação a esses temas?

Dandara: Na escola, a Literatura infantil é muito presente, não é? (Olhando para as outras entrevistadas), eu, minha mãe tinha uma creche, e aí a gente não tinha tantas histórias, livros. Não tinha esse hábito, não conhecia esse mundo da Literatura, né! Eu conheci a partir do momento que eu adentrei nessa escola, e aí eu conheci esse mundo mágico, que é da Literatura. E a importância de ler para criança, desde o berçário até vida adulta, porque a Literatura tem que está presente na nossa vida sempre, né? Então, eu me encantei pela Literatura, tive oportunidade de fazer cursos de contação de histórias também. Fui contadora de histórias, nessa escola, por 2 anos, também. Uma proposta da Coordenadora, que não foi algo que nasceu do meu coração, mas foi algo que foi sugerido. E eu, com muito medo, abracei e entrei de cabeça. Aí me envolvi, fiz cursos, participei de cursos *online* e presentes, liam muitas coisas, conheci também pessoas da área que me impulsionaram muito também. E eu tenho me apaixonado, cada dia mais pela Literatura, É reconhecido a importância que ela tem mesmo na nossa vida, e dentro de uma sala de aula, a Literatura, é muito importante (risos), dentro e fora, né?

Pesquisadora: Alguém quer completar?

Amorosa: É... eu vou comentar um pouquinho, porque assim como a Dandara, eu entrei aqui na escola e aqui eu me aprofundi sobre o campo da Literatura. Aqui, no meu primeiro ano, é [...], atuando aqui na escola, observei que era uma parte da rotina da escola, ler histórias todos os dias. E assim, eram momentos de rodas de histórias diárias com propostas diversificadas, gêneros textuais diversificados. Então, eu observei que as professoras tinham o cuidado de selecionar diversos textos, diferentes formatos e gêneros, para serem trabalhados com as crianças desde as bem pequenas até o final da educação infantil, com cinco e seis anos. E, uma coisa que eu sinto falta, que eu acho que todas podem comentar um pouco dentro da graduação, dentro do curso de Pedagogia, nós não tivemos uma disciplina específica, que abordasse a Literatura. Eu, por exemplo, dentro do meu curso de Pedagogia, nós tínhamos uma disciplina, que abordava alfabetização e Literatura, mas de uma forma geral, não tão específica, né? Da abordagem da Literatura, dos gêneros. Então, eu acho que é importante ressaltar a necessidade de se ter dentro da graduação de Pedagogia, algo específico para o campo da literatura, Principalmente que a literatura é o início das crianças dentro do processo de aproximação com o mundo letrado, né? Antes de iniciar a alfabetização, as crianças leem histórias, desde pequenas. Então, acho importante, a gente considerar esse ponto também.

Anita: Bom, desde criança, eu gosto muito de Literatura. As escolas em que estudei tinham poucas, pouco acesso a livros. Eu lembro que, na escola municipal, às vezes chegavam o caminhão. Eu não lembro como era o nome desse projeto, mas era um caminhão que chegava, estacionava na porta da escola, e a gente entrava nesse caminhão, e tinha acesso às diversas Literaturas infantis. Isso me encantava muito. E quando eu era criança, eu tinha um livro só. Eu lia sempre esse livro, muito eu lia muito esse livro, porque era um livro, que tinham duas histórias. Uma delas se chama “Festa do urso”. Eu nunca vou esquecer, marcou muito a minha infância. Mas acho que se eu tivesse acesso a mais livros, isso poderia ampliado muito mais. Eu passei a ter mais contato com a literatura, na Escola dos Sonhos. Quando eu entrei, eu tinha 18 anos, me encantei muito, porque, daí, eu tive contato com outros livros. E, além de ter contato com outros livros, eu pude conhecer outros gêneros, porque, como eu não tinha o contato, eu não conhecia muito bem. Eu sabia que existia, mas o cordel, por exemplo, eu não conhecia. Eu vi

conhecer aqui na escola, tinha um livro de cordel lá na biblioteca. Não sei se tem hoje em dia, mas eu lembro que eu li para as crianças, no período integral, e para mim, era novidade, porque eu não conhecia esse gênero. E eu gostei, achei bem legal. E daí, eu comecei, quando li, comparei muito com outros gêneros, né? [...]

Pesquisadora: com a prosa, que tem outro formato.

Anita: a estrutura do cordel, eu comparei com outras, pois não conhecia. Mas, foi esse contato, que tive aqui na escola, eu acredito que as crianças têm pouco contato com esse gênero. Eu acho importante, não só a escola, mas como toda a sociedade, incentivar mais a leitura desse gênero, porque, aqui, onde a gente mora, na nossa região, não é tão conhecido, são poucas as pessoas que têm contato, né?

Pesquisadora: restringindo apenas para o nordeste!

Anita: Então, eu só soube disso, por causa de uma professora Arretada, porque se não saberia, que, no nordeste, né, que esse gênero ele é mais presente.

Pesquisadora: Que agora está sendo propagado em outras regiões, pois as pessoas estão levando e trazendo a cultura!!!

Dandara: O meu contato não foi direto com a Literatura de Cordel. Eu vim conhecer assim, eu conhecia, mas eu não identificava. Eu aprendi a identificar com a Professora Arretada, que desenvolveu um projeto maravilhoso com as crianças de período integral, que tratava sobre a Literatura de Cordel, o mais próximo que eu chegava, eu sempre fui apaixonada por repente. Então, eu gostava muito, minha irmã ouvia muito rap, que tem a ver, então, na minha infância toda. Eu cresci ouvindo rap, e o repente que lá do nordeste, tinha o caju e Castanha, que eu ouvia muito assim que eles foram a minha referência de...

Pesquisadora: As cantorias estão dentro desse universo, as pessoas se apresentavam as feiras livres, com violão, para cantar, pois a métrica (estrutura do cordel) possibilita a cantar.

Dandara: Isso, primeiro, eu conheci a música e, depois, eu conheci o Cordel. E aí, eu vi essa semelhança, mesmo. E então, eu já conhecia, eu já ouvi Cordel inúmeras vezes, mas eu não conseguia identificar ou reconhecer.

Amorosa: Retomando, agora, as memórias da infância. Assim, como a Anita fez, realmente, é um déficit das escolas públicas não ter bibliotecas em todas as escolas. Não são todas as escolas que tem bibliotecas. De todas as escolas, em que eu estudei na educação básica, apenas uma escola tinha biblioteca. E eu me lembro que, além de ser o dia do brinquedo na sexta-feira, nós íamos com a Professora na biblioteca, não levávamos livros para casa, não era um hábito ainda, não permitiam. Mas, eram poucos livros, era pequena a biblioteca. Na verdade, era uma sala de aula que foi organizado uma biblioteca. Então, nós podíamos ir lá, ouvir histórias, ler histórias e eu me lembro que era um espaço, que eu gostava muito dessa escola, né? Foi nos anos iniciais do meu ensino fundamental, entre segunda e terceira série, tinha esse espaço dentro da escola. E, também, de um projeto que a gente recebeu livros de presente, era coletânea de cinco livros e, também, foi a primeira vez que me deparei com o gênero de lendas. Então, toda vez que a gente depara com um gênero diferente, acho que causa, primeiramente, um estranhamento e depois um encantamento. Então, primeiramente, as lendas me causaram esse estranhamento. E, depois, fiquei apaixonada por lendas. Eram livros de lendas, que lia várias vezes. E eu acho que também, assim como o Cordel foi apresentado para mim. Também, assim como a Dandara, eu conheci o Cordel por um projeto que uma professora da escola desenvolveu, e foi encantador ver como as crianças se apropriaram desse gênero do cordel, recitando cordéis em público para outras pessoas. Então, eu vi o encantamento das crianças como eu tive, quando eu conheci as lendas, quando algo diferente foi apresentado a mim, e eles abraçaram aquele gênero e se aprofundaram dentro dos estudos deles. Então, foi algo bonito de ver. Na faixa etária de 2 anos, que, atualmente, estou trabalhando. Ainda, não levei para dentro da sala de aula, o Cordel, mas eu acredito que possa ver levado para as crianças pequenas nesse formato, como você comentou de cantoria. Eu acho que traz essa musicalidade, né? Então, eu a partir desse momento, vou considerar importante ver alguma forma de encaixar isso dentro da minha rotina.

Pesquisadora: A formação inicial ou até mesmo a continuada, de alguma forma essas formações, auxiliaram para apresentar a relevância da Literatura Infantil? E sobre a Literatura de Cordel?

Anita: Eu acho que sim! Na graduação eu não lembro de nenhuma disciplina específica para isso. Eu acho que deveria ter, porque é muito importante a Literatura, como a Dandara falou. Não só na educação, mas para vida toda. E foi falado sobre a Literatura, mas não com tanta ênfase. Eu lembro de uma disciplina que a gente deve que falava sobre os contos, né? Mas não ampliou, ficou muito nisso. Eu fiz um curso em São Paulo, de um dia só, né que se chamava “Biblioteca em sala de aula”. Eu achei que esse curso valeu muito apenas, mostrou a importância das crianças terem esse contato diário com o livro, não só no momento que o professor ler, mas eles lerem por si próprio. Elas buscarem os livros que eles querem. Elas saberem que tem aquele canto nas salas deles, que eles podem escolher, que eles têm que organizar. Então, eu acho que esse contato deles terem diário, com diferentes títulos, esse curso, me fez, olhar, me fez refletir. Valeu super a pena.

Amorosa: Então, dentro da graduação, como já comentei, foi pouco trabalhado a temática de Literatura. Mas direcionado para dentro da escola, para a prática na escola. Nas reuniões pedagógicas, em alguns momentos, foi abordado o tema da literatura; inclusive, foi uma prática. Foi uma apresentação da prática adotada em uma experiência com outras escolas, que nos aproximou da Literatura, de uma sessão de Literatura com as crianças, né? A coordenação apresentou essa proposta para gente. Nós tivemos um momento de roda de histórias, onde nós pudemos olhar, observar e escolher livros dentro dessa Literatura Infantil, algumas histórias para fazer uma sessão de histórias para as crianças. Então, esse é o momento que eu me recordo bem, de uma reunião pedagógica, que a gente abordou o tema da literatura. Foi nessa organização de sessão simultânea de leitura, que prevê histórias que as crianças possam escolher histórias, que desejam ouvir, independentemente de serem da sua própria professora, ouvir histórias de outras professoras e circular dentro do espaço de educação infantil. Então, eu acho que foi um momento rico de reunião que a gente pode planejar e pensar sobre o tema da Literatura e sobre essa proposta no espaço da nossa escola.

Dandara: é.. Foi bem importante um período de aula que eu tive na graduação, com a professora maravilhosa, que marcou a minha vida. Ela dava a disciplina “Literatura Infante-Juvenil”...

Pesquisadora: Na graduação tinha uma disciplina voltada à literatura?

Dandara: Tinha, mas ela era menor que as outras, o tempo dela, entende? O que as outras iriam durar o semestre, ela durou menos. Para mim, foi o suficiente, falo mexida (ficou emocionada), porque ela marcou bastante, e, ela (professora da graduação) começou a aula com um poema, mas descobri com o projeto que citei anteriormente que foi um cordel. Ela iniciou, ela entrou na sala assim, segurando uma bruxa e contou esse cordel, e marcou muito assim, todas as aulas. No final, ela terminava com uma contação de histórias, ela levava uma boneca, que ela ganhou, quando ela era pequena, e aquela boneca, era uma boneca negra, com os cabelos de lã. Assim, e eu sempre ficava muito encantada com aquela boneca. Eu nunca tinha visto nem vídeo, nem nada de uma pessoa contando histórias. E eu, ainda assim, não reconhecia que era uma contação de histórias, até esse momento, né? E foi maravilhoso, nós trabalhamos na aula diversos livros. No final do módulo, né, dela, nós fizemos, um teatro com a sala toda personalizada, que eu nunca vou esquecer, também, que foi a primeira história que eu contei: “Primavera da lagarta da Ruth Rocha”. E nós representamos, fizemos o teatro e tudo mais. No dia da minha banca, ela me presenteou com essa boneca e disse que ela tinha aquela boneca há 40 anos. “Eu estou com essa boneca há cinco anos, tomara que ela dure mais 40 (risos)”. E marcou assim mesmo, e, não só, tudo me envolveu: o jeito que ela era apaixonada pela Literatura fez-me se apaixonar também. A literatura por si só, que foi apresentada para mim, daquela maneira, fez com que eu me apaixonasse também, trazendo um pouquinho. Na semana passada, ela me mandou uma mensagem, falando que ela tinha um avental, que ela montou aquele avental quando ela tinha quinze anos. E ela queria muito me presentear com aquele avental. Estou esperando chegar a data que a gente marcou para ela me encontrar. Então, quanto isso perpetua mesmo na nossa vida, né? Foi importante para ela. Ela usou aquela boneca para diversos contos e histórias, a agora ela (boneca) é a minha menina bonita do laço de fita, por enquanto, até eu encontrar...

Pesquisadora: um outro personagem para ela!!!

Dandara: Isso, um outro personagem para ela. Então, para gente, parece até um ponto final. E a Literatura, já li bastante, mas não, a gente nunca para. A gente está sempre se reinventando, e as contações trazem bastantes da gente, poder inventar e se reinventar. Aquela boneca perpetuou 40 anos, e vai ficar comigo por mais tempo, é isso, assim, a graduação me trouxe esse momento. Eu acredito muito que foi do professor, que eu poderia, talvez, como

as meninas não tiveram tanto assim, que vocês falaram na graduação sobre o tema. Eu tive, mas acho que, a professora também, a paixão dela fez com que eu me apaixonasse, que realmente acredita na Literatura...

Pesquisadora: Ela permeava entre a teoria e a prática...

Dandara: Isso, toda aula tinha essa prática, a interação, a contação de histórias.

Pesquisadora: O cordel que ela (professora da graduação de Dandara) recitou, ela informou o gênero que seria?

Dandara: Não.

Pesquisadora: Na rotina escolar, quantas vezes por semana, as crianças escutam histórias? E como isso acontece? Qual critério de escolha desses livros (gêneros/ qualidade literária)? Qual a relevância da Literatura infantil no ensino-aprendizagem das crianças?

Anita: São oferecidas, cinco histórias por semana, a Literatura infantil está presente todos os dias na educação infantil. O critério de escolha, a gente procura variar os gêneros textuais, então, três vezes na semana mais ou menos, seriam Literatura infantil, o restante a gente mescla com poesia, parlendas, e também depende muito dos projetos que a gente trabalha em salas de aula. Então, a gente aproveita esse momento de Literatura, a gente contar histórias relacionadas aos projetos. Então, por exemplo, no grupo 5, que são crianças de 5 anos, as crianças têm um projeto com um conto tradicional que é dá Chapeuzinho Vermelho. Então, nas rodas de histórias, a gente conta diversas versões do conto do Chapeuzinho Vermelho. Nós temos um outro trabalho que é de perseguir um autor, que é Ricardo Azevedo. Os livros dele têm diversos gêneros, isso é bem legal pôr que a gente pode trabalhar todos esses tipos de gêneros durante uma semana, né? A gente acaba trabalhando muitos tipos de textos e eu acho que é extremamente importante a Literatura para criança. A literatura é um momento de gostos. Ela é um momento que a criança entra no mundo da imaginação; além disso, quando as crianças se deparam com bons livros, tem um repertório muito bom de palavras que acabam ampliando o repertório das crianças. Então, assim, além de ser um momento gostoso e prazeroso, também é um momento de aprendizado.

Amorosa: Assim como Anita falou, aqui na nossa escola as rodas de histórias acontecem diariamente. Tem uma música de roda de História na rotina de todas as salas de educação infantil, Desde os bem pequenos de 2 anos até os 5 anos. E dentro da seleção desses livros também nós priorizamos escolher livros que contêm pela faixa etária dessas crianças. Então, dentro do catálogo das editoras, a gente busca observar, porque, além da biblioteca da escola, cada classe possui a sua biblioteca de classe, com livros selecionados para faixa etária, que são solicitados às famílias e esses livros ficam presentes dentro da sala de aula. Então, nós utilizamos esses livros na sala nas rodas de história, nós compartilhamos, entre professoras, os livros das outras bibliotecas da sala; além de usar os livros da biblioteca na escola, e do próprio acervo da professora e de uma professora, em especial que tem muitos livros. Então, nós buscamos selecionar diferentes histórias, ao longo da semana, priorizando os gêneros textuais. Então, poesias, parlendas, contos clássicos, contos modernos. Esse trabalho se estende também para casa, nós temos o hábito de todas as sextas-feiras, as crianças selecionarem o livro para levar para casa. Esse livro pode ser tanto da biblioteca de classe quanto da biblioteca da escola.

Pesquisadora: Isso é contemplado em toda a escola?

Amorosa: Em toda a educação infantil esse trabalho é contemplado.

Dandara: Eu acho muito importante, né? Essa questão de ter acesso a livros, né? E como a Professora Amorosa pontuou de sexta-feira que eles levam para casa é importante estender, né. Assim como eu disse anteriormente, que a Literatura permeia por nossa vida, da infância até a vida adulta, é bom também trazer de volta isso para os pais, que muitos, às vezes, não param para ler um livro. Às vezes um livro e abertura de mente para o seu trabalho, um romance, mas voltar isso, é tão bom a gente voltar e ler um livro infantil, A gente tem esse prazer todos os dias, né, porque a gente lê para eles todos os dias.

Pesquisadora: Como vocês se organizam? Preparam um cenário? Eles participam da história, eles gostam?

Dandara: Eles gostam...

Anita: Eu acho que é um momento muito bem-vindo para eles, né? Às vezes na rotina, como a gente deixa a história por último, para fechar a nossa rotina, algumas vezes alguma atividade atrasa, e acontece de vez em quando de não dar tempo de contar história. Eles lamentam por isso, porque eles gostam de escutar história. É um momento que eles prestam muito atenção, e a participação deles, às vezes eles querem então ver a história para poder falar, dar a opinião deles, principalmente em livros-álbum, né. E, muitas vezes, fica na história assim, e o suspense, né...
Amorosa: Tem uma interpretação própria... Além também de eles observarem as ilustrações dos livros e eles podem crescer comentários dentro da ilustração de uma história. Eles observarem algo diferente naquela ilustração e eles querem comentar sobre isso, levantam a mão, eles querem falar.

Anita: Sim...

Pesquisadora: Esses momentos vocês informam que gênero está lendo? A gente sabe que cada gênero em sua característica própria, isso é passado de alguma forma para as crianças?

Dandara: Eu, particularmente, informo apenas um gênero: algo que eu preciso melhorar em mim. E preciso pesquisar mais, por exemplo, quando eu trago um cordel para sala, é um cordel, mas informo quando é um cordel. Os outros gêneros eu acabo não relatando. Acaba passando...

Amorosa: No meu caso, quando eu leio, quando são histórias, por exemplo, contos clássicos, contos modernos, eu não nomeio. No meu hábito de nomear é apenas poesias e parlendas, porque tem uma configuração diferente. Para as crianças as histórias de contos clássicos e contos modernos têm o início o meio e o fim, porém as poesias e as parlendas são ritimizadas, tem uma musicalização, um outro formato, então, quando são esses dois gêneros eu costumo pontuar.

Pesquisadora: Por que você acha necessário informar o Cordel para os seus alunos, Dandara?

Dandara: Porque eu acho necessário pontuar? Eu acho que é, porque foi algo muito recente para mim, muito novo. Outros gêneros não são informados. Essa sua pergunta me fez refletir mesmo, eu acabo não informando também. Eu não sei dizer o porquê. Eu acho que eu informo, porque a gente quando tem uma notícia boa, uma informação nova, a gente quer contar para todo mundo. Então, cordel é assim hoje em dia para mim. Eu espero que não perca isso, quando essa informação ficar velha para mim (risos).

Anita: Às vezes, as informações estão muito claras para eles. Por exemplo, eu costumo nomear poesia, o poema, a parlenda, mas se eu começar a recitar uma parlenda, talvez, eles já sabem muito é uma parlenda, se eu recitar uma poesia, eles (os alunos) já identificam que é uma poesia. O Cordel talvez não...

Pesquisadora: Se eles já sabem, é porque eles já foram informados.

Anita: Sim, é verdade. e o conto, os contos modernos, não. Mas os contos tradicionais. Geralmente, eu falo: “Olha o conto da Chapeuzinho Vermelho”. O conto, a gente sempre coloca o conto na frente, né?

Dandara: Quando esse parlendas, também informo. Falei apenas do cordel, mas informo sobre as parlendas. Por exemplo, quando vai escolher o ajudante do dia, sorteio, eu falo: Olha, eu vou recitar uma parlenda. Então, eles já sabem, quando eu vou visitar novamente, eles já falam, olha é uma parlenda. Então é algo que realmente já foi informado. E que é importante.

Pesquisadora: A professora Anita falou um pouco do trabalho que desenvolve em relação à Literatura Infantil no grupo 5 em que ela trabalha. Vocês podem me informe um pouquinho o trabalho que é desenvolvido no nível que vocês trabalham.

Amorosa: No grupo 2, as crianças bem pequenas, desde o berçário, os que já estão no berçário, Crianças que chegam no grupo 2 com 1 ano e meio a dois anos, eles estão se aproximando desse formato de ler histórias, da Literatura Infantil: A aproximação deles dentro desse processo. Então, nós buscamos, como já comentamos, trazer diversos gêneros dentro da faixa etária deles, ampliando, conforme a necessidade do grupo. Mas, em especial, o trabalho com a Literatura dentro do grupo 2 são temáticos. Então, nós seguimos personagens e trazemos histórias desses personagens, para ler com as crianças e observar esses personagens específicos, como: ursos, lobos, gatos. Atualmente, estamos perseguindo personagens de cachorros. Então, são livros da Literatura Infantil nos quais perseguimos determinado personagem.

Pesquisadora: Essas propostas, você acha que acaba chamando a atenção das crianças, por ser de um mesmo personagem?

Amorosa: Sim, é, focar um trabalho de perseguir um personagem aproxima as crianças de observar mais a ilustração; então, aproxima eles desse trabalho concreto da Literatura.

Pesquisadora: Porque ele sabe o que vai acontecer no outro dia, qual a próxima história.

Amorosa: Sim, exatamente, traz essa rotina para dentro da sala de aula, porque nós elaboramos como as crianças, mural, onde nós colocamos todos esses personagens que nós vimos nas histórias, ou então, o personagem cachorro da história tal, como que ele é? Gatinho da outra história como ele se comporta? Como ele é? Então, a gente tem esse hábito de expor para crianças todas que já ouvimos, os personagens que já conhecemos, e nós desenvolvemos esse trabalho com eles. Então, é uma aproximação do trabalho com a literatura; além das rodas de histórias diárias, que são as leituras por prazer, nós temos esse trabalho de perseguir personagens, nós já tivemos também, há 2 anos atrás, trabalho de Literatura, no qual nos aproximamos, trazendo histórias processo de desfralde das crianças. Então, para sermos histórias, que abordassem como as crianças faziam xixi na privadinha, no peniquinho, a saída das fraldas. Então, para crianças pequenas, seja para abordar temas de assuntos gerais, de personagens, ajudam desenvolver este trabalho com essa faixa etária.

Dandara: No grupo 3, os estudos seguem uma linha bem próxima, e perseguir um personagem, e perseguir um autor também, onde nós selecionamos uma certa quantidade de livros daquele autor. Durante a semana, a gente lê dois ou três naquele mesmo autor com a intenção de aproximar a criança do autor, dos personagens, sequência dos livros também.

Pesquisadora: Das características próximas do Autor, né?

Dandara: Sobre o autor, o ilustrador, o tracejado daquela capa, que parece com aquela outra. Isso é muito importante para as crianças, e além de outros projetos e tem no G3, como: o catálogo de resenhas literárias, é algo bem importante, que as crianças escolhem os livros que mais gostam ou preferidos, se apropriam da história, e fazem uma resenha daquele livro para indicar para alguém aquele livro, e é algo também muito importante.

Amorosa: Um outro trabalho que também é de toda educação infantil, que eu acho interessante ressaltar, quando apresentamos a história, informar: o título daquela história, qual é o autor, qual é o ilustrador e qual a editora. Então, é o hábito nós temos e que incentivamos a família a realizar também em casa.

Pesquisadora: Vocês já ouviram falar em Literatura de Cordel? O que é?

Amorosa: Ouvir falar sobre a Literatura de Cordel, por meio de um projeto que foi desenvolvido pela professora Arretada, aqui na escola com crianças de 5 anos de período integral. A partir desse projeto, a professora trouxe a Literatura de Cordel para as crianças. As crianças passaram a estudar sobre o Cordel, recitar cordel em outros espaços da escola. Eu acho que movimentou toda a escola para ter um olhar diferenciado sobre essa Literatura, sobre esse gênero textual. Então, foi o ápice da minha aproximação com a Literatura de Cordel, Foi por meio desse projeto. E também acho que algo interessante que começou a fomentar sobre a Literatura de Cordel em todo o Brasil. Foi ter a presença do Bráulio Bessa dentro do programa da Fátima Bernardes, que também começou a levar a Literatura de Cordel de uma forma pública, para as pessoas. Então, outras pessoas que não estão dentro das instituições escolares passaram também a conhecer a Literatura de Cordel.

Pesquisadora: Você trabalhou com a Literatura de Cordel? Com foi esse trabalho? E se não trabalhou, como pensa que poderia fazer?

Anita: Essa entrevista está me fazendo muito refletir sobre isso. Como eu já tinha falado anteriormente, eu trabalhei alguns anos atrás, no período integral, a Literatura de Cordel, e, atualmente, eu não leio para as minhas crianças, então, isso está me fazendo refletir bastante, e eu vou ter um olhar mais especial para o Cordel, a partir de hoje (risos).

Dandara: Eu vivenciei o ano passado, por conta da sequência didática das parlendas, a professora Arretada indicou a leitura de um cordel para aproximar as crianças, com a informação de que a parlenda faz parte do folclore, como também a Literatura de Cordel. Então, eu apresentei para eles, meus alunos, com incentivo dessa professora, né. Apresentei para eles o cordel de Lampião e Maria Bonita, eles gostaram muito. Eu trouxe imagens de Lampião, e aí a gente sugeriu: que tal se vocês usassem os chapéus de cangaceiro? Eles ficaram encantados com as imagens,

na apresentação do recital de parlendas, eles utilizaram o chapéu de cangaceiro. Tudo contextualizado, não é algo que a vamos fazer, eu comprei o Cordel apresentei para eles. Nesse mesmo dia, eu tinha contado uma história para eles antes do Cordel e perguntei; o que tinha de diferente entre a história que contei no início do dia para aquele cordel? Como eu tinha contado o Cordel no papel, eles disseram, porque o outro está no livro e esse está no papel (risos).

Amorosa: Até o portador da história, eles observaram e já viram que eram diferentes.

Dandara: Isso e eu também trouxe fotos dos folhetos de Cordel, mostrando que é diferente dos livros, foi tudo contextualizado.

Amorosa: Como eu comentei, anteriormente, eu já ouvi falar da Literatura de Cordel. Trabalhar a Literatura de Cordel como as crianças bem pequenas, não trabalho, nunca pensei em trabalhar, mas pensando agora nessa conversa, que a gente pensou da musicalização. Acho que se fosse levado para as crianças bem pequenas, nesse formato de musicalização, seria muito proveitoso para eles.

Pesquisadora: **E, assim, também tem as dificuldades de cinco contrários folhetos e livros em formato de cordel, mas tem cordelistas que escrevem para crianças que, geralmente, as histórias são de 3 A 4 minutos. Eu acredito que para a faixa etária das suas crianças não seja muito tempo, nem extenso.**

Pesquisadora: Qual sua preparação para o momento da história? Ler antes? Ou a sua primeira leitura é feita em roda, junto com os alunos?

Anita: Têm livros que leio antes, algumas histórias que a gente repete de outros anos, são histórias conhecidas, são histórias que as crianças gostam, de autores muito bons, e a gente tem aqui na escola. Outras histórias, algumas, quando eu não tenho tempo, eu leio junto com eles, mas já sabendo que é de uma editora conhecida, de um autor conhecido, e sei eu não vou ter nenhum problema ao longo da leitura, né?

Amorosa: Muito interessante a sua pergunta, porque maioria das histórias, que eu já conheço, eu não leio antes da roda, porque já é conhecida. Mas aconteceu uma experiência de eu ler uma história para as crianças que eu ainda não conhecia; então as surpresas dessa história vieram juntamente em roda com as crianças, mas assim ou uma Anita comentou. Era de um autor conhecido e de uma editora conhecida; então, com certeza, seria um livro de qualidade. Mas é muito interessante, quando eu fiz essa leitura pela primeira vez junto com a turma, que as surpresas foram descobertas, ali junto com as crianças. Foi um momento muito divertido, mas eu considero muito importante as professoras conhecerem as histórias antes de levarem para suas crianças, né? Eu acho que traz uma propriedade melhor, quando a professora tá contando uma história que já conhece.

Pesquisadora: **Até para mudar o tom de voz...**

Amorosa: Exatamente, nós podemos fazer as intervenções ao longo da história. Mas foi muito interessante essa experiência, junto com as crianças, o que é história trazia.

Dandara: A minha pesquisa é o contrário. Eu começo ele YouTube, algumas histórias eu já conheço, igual vocês, eu acabo não lendo antes. Mas quando é uma história que eu não conheço, ainda e eu quero ler para eles, eu procuro. Mas já aconteceu de eu conhecer o livro junto com eles, mas a maioria das histórias, eu procuro o vídeo, até pela questão da entonação de voz mesmo, que eu gosto de comprar assim se era uma velhinha, a gente faz uma vozinha mais de velhinha (faz a imitação), para dar a uma ênfase maior, para direcionar um pouco. Não digo direcionar, mas, ajudar as crianças a explorar a imaginação. Se eu faço uma voz de velhinha, já vem de imediato uma velhinha, da avó, de uma que ela uma velhinha que viu na rua. Então, eu vou procurar os vídeos e, depois, vou procurar o livro, para mostrar a capa, para ler ali, junto com eles. Mas eu tenho essa ferramenta pesquisa de pesquisa, procurar o vídeo daquela história que eu quero contar para eles. Aí, eu vou atrás do livro para apresentar porque eu acho muito importante, também ver o livro para criança ver, mesmo que eu faço uma contação. Eu gosto de mostrar a capa do livro, para que eles possam reconhecer a história pela capa o nome biblioteca numa loja numa livraria, e possam dizer: “Eu conheço aquela história”! Talvez ele não tenha manuseado o livro, mas ele já viu a capa, ele sabe o que diz aquela história, o que vai falar aquela história, né?

Pesquisadora: **A próxima pergunta vocês acabaram respondendo: onde vocês encontram livro, e se tem biblioteca na escola. Vocês já informaram e tem a biblioteca de classe e, também, tem uma biblioteca na escola, e tem um acervo de uma professora que também ajudam a vocês neste momento de ampliação de repertório literário.**

Amorosa: Isso.

Pesquisadora: **Vocês já leram livros ou folhetos de cordéis para os seus alunos? Se sim, como foi apresentado?**

Dandara: Eu já li o Cordel em formato de livro mesmo, que veio do Itaú, uma vez. Eu nunca apresentei o folheto para eles, porque eu não tenho ainda, mas quero muito (risos).

Amorosa: É... Como comentei, não e nunca apresentei para as crianças pequenas livros ou folheto de cordel. A próxima pergunta, posso responder (elas estavam com o roteiro das entrevistas nas mãos- entreguei no início) “Vocês já leram livros ou folhetos de cordéis para os seus alunos? Se sim, como foi apresentado?”. Então, como nós já comentamos das experiências dentro da escola já passou, tanto do projeto da Literatura de Cordel com criança de 5 anos, das crianças de 3 anos de Lampião e Maria Bonita com as parlendas, eu acho que indiretamente as crianças da educação infantil da nossa escola tiveram contato com essas experiências, e mesmo que indiretamente tiveram esse contato, não diretamente, e estudar dentro da sua sala de aula.

Pesquisadora: Mas teve momentos e eles escutaram de outras pessoas?

Amorosa: Sim, com essa sala, apresentando com outra sala se apresentando, e até da Professora Arretada realizando a apresentação de histórias em cordéis, no formato coletivo para a escola toda.

Pesquisadora: **Já pensou em utilizar o Cordel no processo de ensino e aprendizagem? E no processo de alfabetização das crianças (já que sabemos que palavras com rimas ajudam no processo)?**

Anita: Eu nunca pensei. Mas a nossa conversa está me fazendo refletir bastante. E, depois, eu estou curiosa para saber mais sobre o Cordel, para conhecer mais sobre esse gênero, possibilidades para trabalhar com crianças na alfabetização.

Amorosa: Eu acho, Anita, que aproxima muito do trabalho que o G5, já faz com as rimas. Comente um pouco.

Anita: O grupo 5, a gente proporcionar diversos livros que têm rimas. Inspiramos nos livros da Eva Furnari, e entre tantos outros livros também, a gente repertoria bastante as crianças com histórias, que têm rimas, para depois criarem o livro deles de rimas, o grupo cria. E, nesse processo, a gente acaba não lendo cordel, curioso, a gente lê poesia, os livros da Eva Furnari e outros tipos, mas não lemos livros de cordel.

Pesquisadora: **A estrutura da Literatura de Cordel (versos rimas e métricas), a rima fica muito evidente, por ter um lugar certo. O poema se você lê, em um ou em outro lugar tem a rima, mas o Cordel, tem um lugar específico, fazendo com que seja percebido a rima agradável. Também, deve ter a preparação do professor para leitura desse Cordel para que essa rima também fique em evidência. Para você, quais desafios de utilizar o Cordel em sala de aula? E quais seriam as possibilidades?**

Amorosa: Acho que o desafio seria o acesso, a gente precisa priorizar e buscar mais o acesso da Literatura de Cordel, para dentro da nossa biblioteca de classe, para nossa biblioteca da escola. Até o incentivo para nossa coordenadora, para adquirir na biblioteca folhetos e outros materiais trabalhando a Literatura de Cordel, e é uma possibilidade, né? As crianças do grupo 5 que já desenvolvem esse trabalho com rimas se aproximar de um outro formato de rimas, da Literatura de Cordel. Então, acho que vai contribuir bastante para a gente repensar algumas práticas pedagógicas com trabalho com educação infantil aqui na escola.

Amorosa: A Literatura Infantil é relevante para o processo e aprendizagem das crianças, porque ela ajuda as crianças a se aproximarem do mundo letrado. Auxilia as crianças nesse processo de imaginação, escuta, fala, com Anita já pontuou também a respeito do repertório de palavras. Então, é muito interessante, porque a gente ver as crianças se apropriando daquilo que estamos trazendo, e elas mesmos depois, que tendo o contato uma mesma história, tentam contar com as palavras delas, é um formato de acumulação de experiências, também, quanto mais histórias nós contamos para as crianças, elas vão começar a se importar como leitoras.

Pesquisadora: **Para fomentar isso, né, que as crianças aprendem a ler lendo, e ouvir a história é o primeiro contato com a leitura.**

Amorosa: Eles acabam desenvolvendo hábitos leitores, desenvolvendo também um comportamento leitor.

Dandara: Por isso que é, muitas mães, que leem histórias para os filhos, que ainda são bebês, ou quando ainda estão na barriga, e é o que você falou mesmo né, mesmo não lendo ainda. É muito importante ouvir um adulto contando a história.

Anita: Em casa, também, acho que aproxima muito a mãe dos filhos, aproxima a família. Esse momento de leitura é um momento só né? No momento gostoso, um momento mais aconchegante, e é um momento prazeroso, tanto para criança quanto para família né, para os pais, que estão lendo.

Amorosa: Eu fico pensando, né? Como devia ser antigamente, quando a gente não tinha tecnologias. Eu imagino mesmo as famílias se reunindo, em volta para contar histórias do dia a dia. A história que aconteceu na família, antigamente, histórias de histórias.

Pesquisadora: Quando a gente estuda a Literatura, o contar histórias, iniciou, assim, nos vilarejos em volta de uma fogueira, e sempre tinha aquele que gostava de contar histórias e os outros que gostavam de ouvir.

Dandara: Geralmente, eu falo assim me baseando, na minha família, né? Meu primeiro contador de histórias, de contato que eu tive, foi meu avô né? Sempre tinha uma nova história para contar, seja da sua mãe do seu pai, “sua mãe quando era pequena”... e era uma contação de histórias ali, sua história que é melhor ainda. Muito bom!!!

Pesquisadora: Para finalizar, vocês gostariam de contar mais alguma experiência sobre o seu trabalho com a Literatura Infantil, e, especificamente, com a Literatura de Cordel?

Amorosa: Acho que nós já contentamos todos os trabalhos que desenvolvemos com a Literatura que na escola, nós temos. As rodas de histórias, diariamente, proporcionamos para as crianças também, uma vez por semana, as crianças vão na biblioteca, elas levam livros para casa, elas têm oportunidades de ouvir histórias, e contar histórias, de compartilhar com as famílias, com crianças de outras turmas, os estudos compartilhados, assim como o grupo 5 estudam as rimas. Depois, coletivamente, para uma turma ou para diversas turmas, eles compartilham aquele estudo. A mesma coisa as crianças pequenas também, inclusive nós, temos um espaço interessante, aqui, na escola, que se chama semana literária, ao longo da semana literária a educação infantil até o ensino médio, todos os segmentos, as turmas apresentam os seus temas de estudos. É um espaço muito rico, onde a escola emana literatura; em todos os cantos, existem poesias espalhadas em cartaz, gente recitando, contando histórias, conversando, instalações de livros, é uma coisa bonita de se ver e quem dera. Se fosse assim todos os dias, essa vivência da Literatura ali na veia. A experiência dessa semana é muito importante.

Dandara: Quem dera que fosse assim todos os dias! Quem dera que se fosse assim em todas as instituições, esse privilégio de ter esse contato tão forte com a Literatura; por vezes, tem até o livro, lá em algumas instituições, mas como manusear de que jeito eu posso trabalhar?

Pesquisadora: A falta de formação...

Dandara: A falta de formação, para não perder o livro, apenas para dar à criança, para eles ficarem quietinhos, apenas para passar o tempo.

Pesquisadora: Qual a função do livro na sala de aula? Para passar o tempo? Ou para leitura...

Anita: Para uma leitura prazerosa de forma rica, que tenha um bom aproveitamento.

Dandara: Eu acredito que, aqui, nós três somos professoras muito privilegiadas, por ter todos esses instrumentos e essa base...

Amorosa: Materiais, acesso...

Pesquisadora: A prática de vocês, tem muita que é a instituição que passa para vocês?

Amorosa: Sim, instituição fornece materiais, fornece o acesso, a formação. Nós somos estimulados o tempo todo, a priorizar o trabalho da Literatura infantil, aqui, na Educação Infantil e em toda a escola também.

Pesquisadora: Mais alguma coisa? Não? Então, quero agradecer a vocês, pela disponibilidade deste momento, que é muito importante, para mim, como pesquisadora. É algo, que tem muita dedicação, nervosismo. Muitas noites não dormidas, porque é uma construção. Essa pesquisa é, na verdade, o que eu acredito, que deve existir na

prática em sala de aula. Então, quero agradecer a vocês, por fazerem parte desse momento. Vocês vão ser sujeitos da minha pesquisa e eu quero agradecer a vocês por tudo!!!

APÊNDICE IV- Entrevista II- Professoras da Escola Pública

NOME	TATI	BETINA	MARLI
JUSTIFICATIVA	Quis deixar seu nome.	Nome da gata de estimação	Marli é o nome de uma senhora gentil e cuidadosa, minha professora querida, quando criança.
NOME DA ESCOLA	Escola da natureza.	Léozinho	Creche Cidade Alta
JUSTIFICATIVA	Escolhi, porque o entorno da escola tem muito verde e uma lagoa.	A creche fica ao lado da UME de ensino fundamental Padre Leonardo Nunes	Pois a creche é localizada no ponto mais alto da cidade de Santos
IDADE	33	28	28
TEMPO DE MAGISTÉRIO	10	5	10
ETNIA	Branca	Parda	Branca

ENTREVISTA II

Eu quero, desde já, agradecer, por me ajudar nesse processo. A ideia seria estar na escola, fazendo essa entrevista, por conta da pandemia, teremos que modificar, e realizar de outras maneiras, pois a pesquisa continua. Quero informar que irei gravar, para depois realizar a transcrição. Estou gravando pelo celular, mas também vou gravar pelo Google Meet, para ter duas possibilidades. Minha pesquisa vai retratar sobre as percepções dos profissionais de educação infantil sobre a Literatura de Cordel: desafios e possibilidades das práticas pedagógicas em salas de aula. Então, o meu objeto de pesquisa é a Literatura de Cordel. O que é uma Literatura Infantil? Perguntas estão direcionadas sobre a Formação inicial e Formação continuada, sobre a Literatura Infantil e a Literatura de Cordel, dentro das instituições, que vocês lecionam. São exercícios, para que vocês busquem na memória, os desafios e as possibilidades na sala de aula de utilizar a Literatura Infantil e de Cordel, para que possamos juntos repensar sobre.

Para iniciar, irei fazer uma recitação de um cordel: que tem o nome “Guia Poético em versos e rimas de como se tornar uma heroína - escritora e cordelista Mariane Bigio”.

(faço a recitação)

Marli: Que lindo!!!

Esse Cordel fala, para nós, mulheres, que, estamos sempre nos renovando, dona de casa. Estamos sempre estudando, buscando novas práticas para os nossos alunos em sala de aula né? Como vocês que estudaram para passar no concurso que não é fácil, né? Então, eu só quero agradecer a vocês, de uma certa forma como não estou perto, quero trazer um pouquinho da minha pesquisa para vocês que têm como objeto o Cordel, vivendo na prática aquilo que eu estou pesquisando! Então, vamos para a primeira pergunta: quero que cada uma de vocês fale sobre a Formação Inicial e a Formação Continuada, conte um pouquinho dessa trajetória!

Tati: Eu sou a Tatiane. Eu sou formada mais ou menos há 10 anos, me formei em Pedagogia, fiz alfabetização e letramento uma pós, na Escola da Vila em São Paulo. Agora, estou fazendo uma outra pós-graduação sobre a intervenção no autismo. Faço vários cursos que as escolas disponibilizam. Cursos voltados para educação infantil. Atualmente, e eu trabalho em duas escolas: uma privada e outra no ensino público.

Pesquisadora: Pode falar, Betina.

Betina: Fui estagiária na escola privada de Santos. Faz 7 anos que me formei faz 5 anos Pedagogia e Alfabetização e Letramento na Unialphaville, também. Faço vários cursos e a prefeitura disponibiliza alguns *online*, mas todos voltados para educação infantil, voltados para o brincar, voltados para olhar na infância, esses tipos de coisas.

Marli: Vocês estão me ouvindo bem? Eu sou formada em pedagogia, pela Católica Unisantos. Depois, eu fiz uma especialização em contação de histórias, educação infantil, evangelização de crianças pela APEC- aliança para evangelização de crianças, em Santos. Também, um curso logo depois e a Escola da Vila parou de ter. Eles não tinham mais certificado, como uma pós, ele nunca se caracteriza como uma pós. Essa, que eu fiz, não tinha mais direito assim quando a professora Tati fez. Mas eu fiz essa especialização e educação infantil na Escola da Vila, fiz Alfabetização e Letramento e, atualmente, eu não estou estudando. Eu conclui essa última pós, no final do ano, Sou professora da Rede Pública de Santos, trabalhei durante 9 anos na particular. Mas desde o final do ano passado me mantive somente no ensino público.

Pesquisadora: Sobre a escola que vocês estão, vocês trabalham há quanto tempo nessa escola. Relatem um pouco sobre experiência profissional, dentro dessas escolas, tem uma formação continuada, ou seja, momentos em que vocês falam sobre a escola, estudam sobre algum tema? Se tem uma formação continuada ou se apenas ocorrem no início do ano? Sobre as escolas, vocês permanecem por um tempo na mesma escola Como isso acontece?

Tati: Estou na Rede Pública de Santos, desde 2013, em outubro. Faz sete anos que eu entrei na rede pública, só que a Rede Pública de Santos, a gente não entra como professor fixo, todo ano a gente tem uma nova atribuição. Então, depende muito dessa escolha que a gente faz, né? No final do ano, eu estou numa escola no morro, primeira vez que estou nessa escola, mas já teve escolas que permaneci por dois anos, então cada ano é uma novidade. Cada ano, a gente vai para um lugar e depende do que a gente escolhe. Na rede pública, a gente costuma a ter, toda semana, a reunião pedagógica. Tem reunião que a Coordenadora faz, reunião que a direção faz e os temas eles são bem variados depende da coordenação, do que ela quer abranger naquele semestre, quais os projetos pedagógicos, ou, algum assunto mais particular da escola. Então, em relação aos projetos, eu vejo que acontecem mais no início do ano, e depende muito da coordenação mesmo.

Betina: Eu entrei na Prefeitura, agora, em setembro de 2019. Eu entrei numa escola de fundamental, eu não consegui ser atribuída no final do ano passado. Como eu estava no finalzinho da lista, eu acabei voltando para essa escola de fundamental como substituta e só atribui no final de janeiro. E aí, eu fui para escola que eu estou hoje, para creche de acordo com a nomenclatura. Fica ao lado da escola eu estava o ano passado. Como eu gostei da área, acabei ficando por lá. Eu estou lá desde fevereiro faz pouco tempo, ainda mais que a gente parou de trabalhar no finalzinho de Março. Fiquei praticamente menos de 2 meses, nós temos reuniões duas vezes por semanas-HTPC, lá é bem rápido. Algumas reuniões são feitas pela coordenadora, outras, pela Diretora, mas não costuma demorar muito, são mais assuntos particulares da unidade mesmo. Eu não peguei nenhuma reunião de formação, acredito que ela tem acontecido mais no início do ano, mesmo, mais alguma coisa?

Pesquisadora: Só isso.

Marli: Eu estou, também, em uma creche que fica na Vila Progresso. É um morro daqui de Santos também. Eu fui atribuída para essa escola em fevereiro, primeira vez, que eu trabalho nessa escola, e também por conta da pandemia estou há menos de 2 meses. Mas deu para sentir mais ou menos como a escola funciona. Eu estou na prefeitura há dois anos, vai completar dois anos ainda, agora no meio do ano, o que eu percebo é que, essas reuniões variam muito de acordo com a escola e, também, com a Coordenadora, Graças a Deus, eu tive a oportunidade de trabalhar com coordenadoras excelentes. Tenho gostado muito das pessoas, que eu tenho encontrado e tenho trabalhado junto, eu posso falar com mais propriedade da coordenadora do ano passado, que era o Mercado Municipal, que a gente tinha também duas reuniões na semana. Geralmente, uma reunião era para assuntos da escola e a outra ela deixava para formação. Ela trazia textos para a gente, ler, algum tema que SEDUC, porque a SEDUC envia alguns temas também. Tem até alguns slides, sobre o Projeto Santos à luz da leitura, eram assuntos solicitados que a Coordenadora trabalhasse com a gente. Gostava bastante, aprendi bastante. Tem também a Semana da Educação, esse ano estava para julho se eu não me engano. Eu acho que era uma semana cheia, mas esse ano estava previsto para 3 dias, é isso, Tati?

Tati: Isso o ano passado foi, em agosto. Esse ano estava previsto para julho, logo, que a gente retornasse do recesso.

Marli: São dias que eles disponibilizam cursos, palestras, oficinas. Cada um se inscreve *online*, no tema que mais agrada. A presença é obrigatória, como se fosse um dia de trabalho e eu participei duas vezes e gostei muito das vezes que participei. Achei bem bacana.

Betina: Na Semana da Educação, eu acho que participei por três anos. Mas porque eu trabalhava na rede filantrópica, que é conveniada à Prefeitura; então, muita formação a gente recebia também.

Marli: Existe algo também. Existem algumas informações que vão acontecendo ao longo do ano. Então, por exemplo, quando eu estava com o pré, chegou na escola um convite para professores de pré, fazerem um curso sobre sondagem. Foi, no final do ano passado. Quem quisesse fazer, iria acontecer durante três dias. A gente só intercalava para não acontecer e todos no mesmo dia. Acontecem assim cursos, por exemplo, às vezes, eles soltam a própria SEDUC. Esses cursos acontecem no Centro da Darcy Ribeiro, aí eles soltam essa semana é para as professoras de creche. Aí, esse comunicado vai para creche. Eles se organizam para ver quem quer fazer e quem pode fazer. Esses cursos não são obrigatórios, são convites, mas são sempre legais, e as pessoas costumam ir.

Tati: Sai, no Diário Oficial, também, algum curso de formação continuada. Sai, no Diário Oficial, pessoas que também não são da rede, pode fazer, em 2009 e 2010, quando eu não trabalhava ainda na Prefeitura, eu fazia muitos cursos *online*, eles deixam.

Pesquisadora: Relação e acham sobre essa mudança de escolas relacionadas com a prática educativa?

Tati: Assim, a meu ver tem dois olhares. A princípio, é bom para a gente responder, estrutura, para futuramente quando você for fixar. Você pensar na questão da escola, qual fica mais próxima da sua casa, qual você gostou mais de trabalhar. Então, nesse sentido, eu acho válido você conhecer várias escolas, para pensar no futuro, até porque tem escolas que a direção já é fixa, tem escola aqui não. Então, eu vou para escola, porque gostei de trabalhar com fulano, vou tentar fixar naquela escola. Em relação à prática, eu acho isso é independente, no sentido do que, numa escola de periferia as crianças são mais ausentes, nesse sentido. Então, por exemplo, você faz aquele planejamento, está trabalhando um projeto e quer desenvolver alguma proposta do projeto naquela semana, por exemplo, o ano passado que eu trabalhei, no morro mais alto de Santos. É onde a Marli está esse ano se for naquela semana que dá aquela chuva tremenda eles já não vão, entendeu. Então, assim, em relação a isso, as questões sociais, é mais difícil, porque eles faltam muito. Tem crianças que não têm o estímulo da família, coisas básicas, eles não têm em casa, eles vão mais conta da alimentação, do cuidado. Então, nesse sentido, dificulta, se você for trabalhar na escola que é próximo alguns do Gonzaga, O que é um bairro, aqui, considerado mais nobres de Santos, sei lá. As crianças estão em outro nível de conhecimento, elas têm mais estímulo dos pais, não são tão faltantes. Então essa continuidade e linearidade no ensino, esse progresso é melhor, entendeu? Em relação à prática do professor, eu acho que isso não interfere não, porque quando o professor busca conhecimento, ele tenta se aprimorar em relação a sua prática, em qualquer lugar que ele estiver, ele vai se adequar, ele vai usar a concepção dele ou a prática, para se adequar naquele ambiente, que tem mais materiais, que as crianças frequentam mais. Vai ter um outro retorno, uma coordenação que te cobre, que te apoia. Vai ter outro retorno, mas, o professor quando ele quer trabalhar, ele vai trabalhar em qualquer lugar, ele vai ele vai dar em qualquer lugar, independente da classe econômica, do lugar, da faixa etária, Esse é o meu ponto de vista.

Pesquisadora: Sobre essa parte, você tem alguma coisa a completar, ou deseja falar Betina?

Betina: Sobre a rotatividade, eu penso como a Tati, é isso mesmo, é bom porque a gente conhece, várias escolas, várias realidades. Só esse ano eu acabei rodando em três escolas, enquanto eu não fui atribuída. Eu fui parar na Escola Modelo de Santos, ela fica na saída do morro, uma escola linda e maravilhosa, uma estrutura fora do comum, Mas que a direção morre de medo, ela é conhecida como a “escola do não pode”, porque não pode nada: não pode colocar um cartaz na parede, não pode nada, porque a escola é vista o tempo todo. Eu fui parar numa escola que fica no Morro do São Bento, apenas uma semana. Eu fui atribuída e a escola não tinha sido inaugurado, ainda. Aquela chuva de março, onde várias pessoas do Morro ficaram desabrigadas, e a escola acabou virando um abrigo provisório. Então, nós fomos enviadas de volta para atribuição, e foi quando eu fui atribuída para escola que eu estou hoje, que, na verdade, era escola que eu queria desde o começo, na zona noroeste, Eu gosto bastante de trabalhar lá, mas tem bastante essa questão choveu não tem aluno, praticamente, onde a escola fica não enche, mas não em volta, enche bastante. Choveu, não tem aluno, e nosso planejamento do respeito, de novo. Mas, eu concordo com a Tati, a parte do professor, sim, onde ele estiver, ele trabalha. O professor que quer trabalhar. eu conheço professores, por exemplo, que trabalha no Florestan, fica no Gonzaga, que trabalha também na zona noroeste. E eles falam o que meu planejamento é o mesmo, e eu exerço da mesma forma, me encaixando onde eu consigo, é isso.

Marli: Eu concordo com os que as meninas falaram. O professor que quer trabalhar, que gosta e que faz com prazer, ele não se abala com essas coisas. É claro, encontramos dificuldades. A gente tem frustrações, dependendo do local que a gente vai trabalhar, é natural. Mas, o professor de escola pública tem que estar preparado sempre para todas as faixas etárias. Eu vou completar 2 anos ainda. Eu já passei pelo fundamental, educação infantil todas as séries. E, agora eu estou numa creche, estou no B1, praticamente, peguei muitas idades diferentes, e você precisa estar preparado. Você precisa conhecer mais sobre a faixa etária das crianças, sobre o desenvolvimento, o que é esperado para elas. Você precisa compreender o que é preciso planejamento. Então, eu penso que o professor de escola pública, às vezes, diferente de um professor de uma escola particular, que acaba sabendo mais ou menos a idade das crianças que ele vai ensinar, seja um ano para mais um ano para menos. No meu caso, hoje eu estou numa creche, vou permanecer até o final do ano, mas o ano que vem, eu posso cair no terceiro ano do fundamental, ou no pré, enfim, muitas vezes, a gente tem a oportunidade de escolher. Faz escolhas pensando, em algo da nossa preferência, mas, a nossa escolha geralmente é para escola, não sabemos a fala ainda, a equipe pedagógica que atribui a para sala que eu iria. Como eu sou de um concurso mais recente, e a minha colocação também não é tão boa, eu acabo pegando as vagas que sobram. Então, até hoje, eu não tive poder de escolha exatamente na escola que eu queria, com a idade que eu queria, eu preciso estar preparada para o que vai acontecer, e para onde eu vou ser enviada.

Tati: Isso, Marli, não é só porque você está no concurso novo. Isso também acontece com antigas, até quem é já é PEB, que nem, eu estou numa creche que a Diretora saiu, então, a gente só está com a Coordenadora dessa creche. Então, estamos praticamente sem equipe, ela no início do ano não deixou nem a PEB escolher, mandou cada um para um lugar, não considerou o que o profissional gostaria de trabalhar. Então, eu já passei por escolas que a Diretora deixava você escolher. No ano passado, na escola em que eu estava, no Morro da Vila Progresso, a Diretora deixou a gente escolher, vai muito também da equipe.

Pesquisadora: Contem um pouco da experiência em sala de aula em relação à Literatura Infantil, vocês têm o contato com a Literatura de Cordel:

Tati: Por incrível que pareça, as escolas, em que eu trabalhei, ao longo desses quase sete anos, elas têm um acervo muito bom de livros de Literatura Infantil. Todo ano a Prefeitura manda uma caixa, o livro de Literatura para o acervo da escola, da creche. Mas em relação à Literatura de Cordel, eu vejo que é muito pouco trabalhado. Eu não sei se é algo muito assim, do professor, não lembro de ter visto algum livro, alguma coisa assim, específica, de ter manuseado. Mas mesmo assim, poderiam ser trabalhados projetos, ao paralelo, Literatura de Cordel. Mas eu acho que é muito assim, pessoal, e eu não vejo muito os professores com esse contato para passar para os alunos. Eu mesma tenho pouquíssimo contato com a Literatura de Cordel. Então, assim, não passo para os meus alunos. Não sei porque não tenho esse domínio, sabe como você faz, não consigo. Em relação à roda de história é feita todos os dias, eles ficam fascinados. É muito legal contar para eles, todas as faixas etárias, desde o berçário que eu já trabalhei, trabalhei no berçário 1. Acho que eu só não trabalhei, acho que já trabalhei com todas só não trabalha aí com fundamental, porque o meu concurso é mais antigo, e as minhas atribuições são voltadas para educação infantil e não para o fundamental. As rodas de histórias acontecem diariamente, sim, o ano passado tinha um professor contava no violão; por isso, que eu falo que tem algo que é do professor.

Pesquisadora: Betina, fala um pouco sobre a experiência com a Literatura Infantil e a Literatura de Cordel.

Betina: Bom, todas as escolas por que eu passei tinham acervo de livros. Acho que tem uma biblioteca grande, com bastante variedade e tudo. As rodas de histórias acontecem diariamente, eles amam. Isso, eu trago, eu aprendi em uma escola particular, em que trabalhei isso. Todas as escolas em que eu passei articulares, filantrópica, eu sempre fiz isso, roda de histórias, fosse uma história inventada por mim na hora. Mas eu sempre coloquei isso e dá muito certo e dá muito certo. A Literatura de Cordel, eu não tive muito contato, e concordo com a Tati, isso é muito do professor, do professor levar. Também, já trabalhei com amiga que ela levava fantoches, já trabalhei com pessoas que contavam com violão e com pandeiro. Então, isso é do professor. Eu, particularmente, nunca usei, porque não tive contato. Sei que existe, já li alguns, mas nunca usei na minha prática. Mas vou passar a usar (risos), vou passar a pesquisar.

Pesquisadora: Que bom! (risos)

Marli: Bom, minha fala vai meio pelo caminho das meninas. Acho que existe uma defasagem, talvez, na formação do professor, com relação a isso. Não tive contato na faculdade, nem em nenhum curso, que eu fiz. Acho que o fato e a gente está no Sudeste, questão a trazer algo sobre esse assunto, por não ser algo regional, por falta da gente correr atrás, ampliar o nosso conhecimento, buscar as características de outras regiões. Faltou essa formação da

Literatura de Cordel, particularmente, falando. Eu tenho dois livros de Literatura de Cordel, que não foi comprado por mim, eu ganhei. Já li para as crianças, mas, diferença entre abrir o livro de Cordel, uma roda de histórias, e você fazer um trabalho bacana em cima disso. Nunca trabalhei em cima do Cordel, mas eles já tiveram contato, por onde eu passei, as crianças tiveram contato por conta das rodas permanentes de leitura. Mas não me recorde de ter algum curso sobre isso, algum evento que falasse sobre o Cordel, porque eu me recorde sobre o Cordel, é que tive contato com uma professora arretada, quando eu trabalhei numa escola particular. Foi o trabalho que tive foi o contato que eu tive, por ser parceira dela, nesse trabalho, uma profissional exemplar, eu conheci melhor.

Pesquisadora: Marli acabou trazendo a próxima pergunta à tona, outras que ainda não falaram, um pouco sobre a formação inicial e continuada, abordou o tema sobre a Literatura Infantil e a Literatura de Cordel.

Tati: Cursos, na formação continuada existem. Eu fui, realizei alguns em relação à Literatura Infantil, tanto na Semana da Educação, ou curso *online*, inclusive que eu fiz, antes de me formar, eu era contadora de histórias. Mas, assim, como a gente estava falando, a Literatura de Cordel, ela é muito regional, eu vejo que aqui, no Estado de São Paulo, traz culturas de outras regiões, do Nordeste, do Sul. Então, aqui, é mais focado para poesia não sei, entendeu? Predomina é a poesia: então, falar da Literatura de Cordel, orientar como o professor pode apresentar para os alunos, não vejo. Eu, particularmente, o contato com o Cordel, eu com a professora arretada, foi o meu primeiro contato. Na faculdade, não tive, e, na rede pública, não tem nada específico, eles deixam bem assim, com o tema Literatura.

Betina: Sobre Literatura, sim, na Faculdade, ela (professora da graduação), era maravilhosa: uma contadora de história. Acho que era Cláudia, o nome dela, e ela falava muito sobre Literatura, ela dava para gente várias ideias. Com Literatura, sim, os cursos inclusive *online*, nunca fiz. Mas sei que tem, sempre na hora de escolher, eu escolhi a outro (risos), mas, sobre o Cordel, não, nem na faculdade, nem nas formações da Prefeitura.

Marli: A Prefeitura tem um projeto fixo, que se chama “Santos à luz da leitura”, que é um Projeto que fala sobre a leitura, sobre a Literatura nas escolas. É um projeto que acontece em todas as escolas. Então, a própria SEDUC encaminha o escopo desse projeto para as escolas, e a gente trabalha com base no que é enviado para nós. Cada ano tem um tema, que eu me recorde, não houve tema sobre o Cordel. Esse ano é sobre o mar, animais marinhos, e a proximidade que a cidade tem com o oceano, né, trazendo a realidade das crianças. E, também, participei de formações em relação ao tema Literatura, mas nunca participei de nenhuma formação relacionada ao Cordel. Acredito que a criança se apaixona, aquilo que o professor é apaixonado, e se a gente não tem contato com o Cordel, se a gente não curte essa leitura, se não é algo que está no repertório do professor, dificilmente, vai estar no repertório do aluno.

Pesquisadora: Bom, acho que algumas já falaram sobre isso, mas as que não falaram, na rotina escolar, quantas vezes por semana as crianças escutam história, como isso acontece, qual o critério de escolha (gênero)? Qual é a relevância da Literatura Infantil no processo de ensino e aprendizagem das crianças?

Tati: Na minha prática é assim, ultimamente, eu tenho escolhido mais creches, então, na creche dependendo da faixa etária, a gente trabalha até com duas professoras ou 3 em sala de aula, e assim, o planejamento vai de cada parceiro que você vai trabalhar naquele ano, para fazer o semanário juntas, ou cada semana, uma faz, enfim, no meu caso, não trabalhava a leitura literária só por conta de algum projeto ou de uma sequência. Então, eu tentava mesclar, é lógico que eu levava em conta a faixa etária para escolher o livro, mas assim, no mínimo três vezes na semana, eles tinham que ter leitura, eu não escolhia apenas por conta dos projetos ou sequências, eu escolhia aleatoriamente, ele há mais de uma vez o mesmo livro, até para eles se apropriarem daquela história, daquele enredo, então era aleatório mesmo. a Literatura vai ajudar a criança na imaginação, de saber ouvir, ter contato com o livro, na escola pública também acho muito importante, até por conta daquilo que a gente estava falando no início, e muitas crianças não têm esse contato em casa, muitos não têm nem livro em casa, então, é importante que o professor, levar para sala de aula, contar história para eles, para enriquecer essa questão da imaginação da criança, até para aqueles que não tem contato em casa, se eles não têm em casa, já pensou eles também não tem na escola também? Então, eu acho muito importante a questão da roda de história.

Betina: Bom, nós fazemos todos os dias roda com eles, eu estou sou esse ano com o berçário I, mas a gente coloca eles no bebê conforto, faz a rodinha e lê todos os dias com eles, escolha do livro também é feita de modo aleatório, eu nunca trabalhei com o berçário 1, então, ainda estou me apropriando ali, mas, todos os outros anos, trabalhei com educação infantil na filantrópica, na particular, eu costumava ampliar o repertório, por exemplo, uma semana eu lia narrativas, na outra eu levava poesias, na outra fábulas, na outra gibis, por isso, vou pesquisar mais cordel, por que já é mais, algo que posso agregar. Eu acho importante porque, amplia o repertório de palavra, amplia o imaginário, eu posso dizer que isso aconteceu comigo, meu pai sempre leu para mim, antes de dormir,

todos os dias, eu tenho livros que ele comprou para mim quando era criança, que hoje eu leio para os meus alunos, e isso mudou muito a minha vida. Eu cresci na escola pública, eu era uma das poucas gostava de ler, eu lembro que a professora falava assim: “ quem acabou a lição pode ir lá no fundo e pegar um livro”, e quase ninguém queria, eu era umas da que queria ler (risos), sempre gostei muito de ler, sempre gostei muito de escrever, sempre tirei notas excelentes em redações, então, eu atribuo a grande parte disso ao meu pai ter ido para mim quando eu era criança, na minha infância inteira, e eu e eu não como a Tati falou com os meus alunos são em casa, se eles têm pais que leem, se eles têm livros em casa, então, uma das coisas mais importantes, é uma das que mais priorizo na sala de aula é a leitura com eles. Tem mais alguma pergunta?

Pesquisadora: Não, acho que contemplou todas.

Marli: Bom, a leitura onde eu trabalho também acontece, ela é programada diariamente, onde eu trabalho as crianças ficam em período integral, então, eles intercalam, às vezes, a leitura acontece no período da manhã, e às vezes a leitura acontece no período da tarde, o semanário das professoras é compartilhado, então, elas conseguem saber o que é feito de manhã e vice-versa, nas outras escolas que eu costumava trabalhar, também, a roda de história acontecia diariamente, geralmente, para próximo do fim da aula, é um momento muito aguardado pelas crianças. Com relação às escolhas dos livros, primeiro a gente dá uma filtrada em questão da faixa etária, então se é um livro que é muito longo, a gente tem que tomar cuidado se vai ler todo no mesmo dia, dependendo da idade da criança, ou se vai fracionar, se vai começar a ler hoje e vai terminar amanhã, ou se precisa ser o livro mais curto para o berçário, algo assim, mas, eu costumo escolher com base em alguns títulos favoritos que a gente já tem, alguns autores favoritos, algumas editoras preferidas, que a gente conhece a qualidade, sabe que tem um conteúdo muito bom, a prefeitura envia livros de excelente qualidade para as escolas, todos os anos, inclusive quando estive numa escola de educação infantil no morro, todos os livros que era enviado para escola, eles colocavam numa caixa, então, tinha alguns livros repetidos, todas as caixas tinham os mesmos livros, e eles eram distribuídos nas salas, então, além da biblioteca da escola, tinha biblioteca de classe e o acervo do professor, cada um tinha o seu, então, fora essa questão da leitura, que a gente intercala em relação a qual gênero, também, a escolha é feita mediante algum projeto que estamos trabalhando, a gente pode focar em algum tema. a última pergunta era sobre a relevância não é isso? Literatura é importante, para os fazeres do leitor e do escritor, que começam desde a primeira infância, o repertório de palavras que vai se ampliando, o gosto pela leitura, o interesse universo letrado, que começa a partir desses primeiros contatos com o livro, e o livro físico, não só história contada, por que às vezes a gente pensa que as crianças não está prestando atenção no enredo, mas não ali tem letras, ali tem palavras, ali tem imagens, interação da criança com o objeto livro, e também auxilia muito no desenvolvimento, então, além de todas essas coisas, o gosto da Leitura é o que precisa ser incentivado desde a primeira infância, é contemplado quando o professor ele valoriza o uso da Leitura na sala de aula.

Pesquisadora: Pergunta seria se vocês sabem o que é cordel se já ouviram falar e você já acabaram me respondendo. Mas nesse contexto vocês acham que vocês acham que pode ser incluído em sala de aula, qual a opinião de vocês em relação a isso. Pode se desenvolver algum trabalho alguma proposta? Porque a gente sabe que mesmo estando no Sudeste, alguns dispositivos legais falam sobre a diversidade cultural, é realmente isso trabalhar o que se tem no país, e não apenas abordar o que tem na região ou na cidade local, irrelevante eles conhecerem a região? Sim! Em primeiro momento sim, mas os dispositivos falam sobre a diversidade cultural, as manifestações culturais, e devem estar nas instituições escolares. Pensando nesse contexto, não para incluir? Não dá? Tem que ser realmente só no Nordeste? Um pouquinho sobre isso se poderia utilizar o cordel de alguma maneira em sala de aula?

Tati: Com certeza, tem que ser trabalhado, para eles terem contato outras culturas, só que eu acho que falta formação, no caso Tatiane, para eu poder passar para os meus alunos, eu teria que me aprofundar mais, conhecer mais, que é o que falta, não que eu não gosto, eu gosto, quando ouvir um trabalho de uma professora, em que ela recitava cordéis para os crianças da escola, em alguns momentos ela não lia, ela recitava de memória,, não lei se faça recitar: a nomenclatura!

Pesquisadora: É recitar, Por que o Cordel é uma poesia, considerada poesia popular, então é recitar!

Tati: Isso está vendo, eu não sei nada, então, eu acho que para eu passar para os meus alunos, eu tenho que ter um pouco do conhecimento, do que é o Cordel? Como que é o Cordel? Quem foi que escreveu? Como que recitar um cordel?

Marli: No cordel, temos a Xilogravura, por exemplo.

Tati: Sim, tem tudo isso, ele é muito rico em detalhes, então eu acho, que na minha parte como professora, falta o conhecimento, a meu ver, falta a formação para os professores, É lógico eu não posso ficar só esperando, que a rede pública, a prefeitura me mande cursos para eu fazer, lógico que não! Eu tenho que pesquisar também, eu tenho que ir atrás desse conhecimento, e eu estou aqui assinando embaixo e falta da minha parte, como professora (risos). Mas é muito interessante, é lindo de se ouvir, e temos que passar para o nosso aluno sim!

Betina: Pode e deve, né. Como eu falei anteriormente, eu gosto muito de diversificar na forma, sempre gostei de ler de formas diferentes, até para a própria criança saber, ver que tem maneiras diferentes de contar histórias, de ler livros diferentes, e ela ver do que ela gosta ou não, que ela prefere ou não. O Cordel tem que ser lido, vou pesquisar a partir de hoje, vou pesquisar também porque é algo a mais e eu posso colocar. Sempre gostei de ler, poesias, fábulas, de gibis, livros grandes, livros pequenos, para eles verem que esse repertório é grande, é amplo, e que eles podem ir atrás de maneiras diferentes, “eu não gosto muito de poesia, do gibi eu já gosto!” Eu já tive, no fundamental, o ano passado, eu fiquei com o terceiro ano, fiquei um mês, só, mas eu li muita poesia para eles, e teve um dia que um aluno falou para mim, “ah, tia porque você falei poesia?”, Aí eu falei “você não gosta?”, Ele respondeu: “não, é chato”, aí teve um dia que eu levei aí teve gibi, aí eu perguntei para ele “e deste você gosta?” , “eu gosto”. Então, às vezes o aluno fala eu não gosto de ler, mas é porque, só é mantido de uma forma, ele só conheceu de uma forma, se você mostra de outra, ele vê que em outra possibilidade. Para mim também falta a formação, saber mais sobre isso, e eu vou procurar.

Marli: Isso mesmo, falta formação, falta interesse para se despertar e correr atrás, eu, assino embaixo do que as meninas falaram, eu me encontro também nessa situação, Muitas vezes ficamos no que é confortável, não que já é conhecido, temos que ir atrás de algo novo para trazer algo novo para sala, eu acho que isso é uma falha como profissional.

Pesquisadora: **Bom, agora queria que vocês falassem um pouquinho, como todas vocês falaram na sala de aula tem um momento da história, eu queria saber como essa preparação? Vocês leem o livro antes? Ou a primeira leitura é feita em roda com eles? Vocês relataram que todas têm biblioteca de classe, mas tem biblioteca na escola? A biblioteca na escola em todas as escolas municipais de Santos ou em apenas algumas?**

Tati: Já trabalhei numa UME e tinha biblioteca mesmo, inclusive tinha uma bibliotecária, nas creches, pelo menos nas creches que eu passei, não tem a biblioteca separada, tem a biblioteca de classe, que essas caixas são entregues para as professoras, e elas vão organizar da maneira que elas quiserem na sala de aula, mas, a do ano passado, que eu trabalhei, na sala dos professores tinha um acervo, com os livros, com os livros tinha aquele móvel com livros à disposição dos professores. Essa que eu estou, não tem, inclusive eu não vi, é lógico, que as aulas iniciaram em fevereiro, ficamos pouco tempo, não deu ainda para conhecer tudo e tal. Mas, não minto, eu não vi os livros nas nossas salas, mas, tinha uma prateleira com caixas na sala dos professores, agora eu lembrei, não tinham na nossa sala. Os livros eles ficam à vontade para o professor. Eu costumo fazer uma roda com os maiores, com os bebês, quando eu trabalhei no berçário eles ficavam no bebê conforto mesmo, os livros que eu não conheço eu costumo dar uma lida antes.

Betina: Das escolas que eu passei, duas tinham biblioteca mesmo, com bibliotecária, Inclusive a Escola Modelo, a biblioteca é invejável, de qualquer lugar, daquelas que a gente entra esquece das crianças (risos), Nas creches, deixa eu tentar lembrar, na do morro, estava sendo montada, mas ia ter uma mini biblioteca também, nessa creche que eu estou, ela não tem uma biblioteca, mas, ela tem uma brinquedoteca, e tem um móvel com os livros, mas, em cada sala tem uma caixa, para utilizar na biblioteca da sala. e no momento de roda, sim, nós costumamos fazer roda mesmo com eles, sempre fiz com os maiores, bebezinhos agora eles ficam no bebê conforto, e em roda também. Só com fundamental que não dava, eu ia passando entre eles com o livro, depois, eu dava para eles irem passando e ver.

Pesquisadora: **E a leitura, você faz com antecedência ou você acaba lendo junto com eles?**

Betina: Os livros que eu não conheço, eu dou uma lida antes, já aconteceu de eu não conhecer o livro, e na hora da correria, pegar, na hora a história ser muito grande, alguma coisa assim, aí eu ia contando do meu jeito com as figuras (risos), já aconteceu, no meio da correria, mas eu procuro ler antes, ainda mais porque quando a gente faz o semanário, a gente costuma colocar a história que vai ser lida, na hora do semanário, eu já costumo pegar os livros, e dou uma lida, e já vejo, se o livro é grande, coloco ele para dois ou três dias.

Marli: Nas escolas que eu passei, sendo de fundamental na educação infantil, todas tinham biblioteca, na creche agora, eu só passei por uma, não tem biblioteca, em uma brinquedoteca e a biblioteca de classe, cada Professor fez a sua, professor é uma profissão que gasta muito do seu próprio dinheiro em prol do trabalho, a gente sempre está

comprando o livro, dificilmente você vai entrar numa sala que não tem livro, se você entrar numa sala que não tem livro, algum problema tem, alguma coisa está acontecendo, por quê, muito natural você entrar numa sala e ver o acervo do professor, e como professora é ciumento com seu próprio acervo, a gente empresta, a gente dividir mas tem que tomar cuidado, porque realmente é um tesouro para quem gosta de leitura, para quem valoriza a leitura para os alunos, cuida e cuida muito bem, valoriza e está sempre renovando o acervo. com relação a leitura eu sempre leio quando não conheço, entendeu inclusive é um fator escolha, geralmente quando eu quero ler um livro que não é do meu acervo eu vou nessa caixa da escola, escolho dois ou três, vou selecionando o que cabe o que não cabe, e a gente costuma fazer um ambiente gostoso, também, guarda os brinquedos, têm uma preparação para o momento da história, a gente Inicial ritual com alguma música, geralmente em roda, a gente tem um costume de estender um paninho, cantar uma música, sempre tem o mesmo ritual, então, eles já sabem, Se a gente pediram para sentar em roda, estender o paninho, eles sabem a música que a gente vai cantar, eles sabe o que vai acontecer naquele momento, pois é o momento que eles já estão acostumados, isso compõe todo momento da leitura, como ritual, mesmo, eles sabem o que vão acontecer, e estão preparados para isso.

Pesquisadora: Em relação a próxima pergunta, Vocês acabaram já respondendo, sobre os folhetos de cordéis em salas de aula, e a Marli, foi e falou que sim que apresenta a Literatura de cordel para os alunos, eu queria saber se você fala o nome do gênero cordel quando faz a leitura para as crianças? Como é apresentado para as crianças?

Marli: Eu nunca lhei folheto de cordel, eu só li livros, são dois livros que eu tenho, inclusive foram os únicos que eu tive contato para ler para as crianças. Não eu nunca apresentei como cordel, inclusive quando eu ganhei o livro eu confundia muito com poesia, eu não chamava de cordel, tanto que um tinha o nome cordel no título, não me recordo agora mas eu posso e no meu armário e pegar o livro, não não se chama histórias do do Sertão em cordel, ou algo assim, o título já me dizia que era um cordel, e o outro não, eu fui descobrir com o tempo, depois de conhecer um pouco mais, para você ter uma noção, o meu contato com cordel foi com uma professora arretada, numa escola em que eu trabalhei junto com ela, e com Fátima Bernardes eu não eu não recordo o nome.

Pesquisadora: Bráulio Bessa.

Marli: Então, são duas pessoas que eu conheci na minha vida inteira e me aproximaram do cordel, é pouco né, pouquíssimo contato. Então não, quando eu lia não apresentava o gênero, no começo eu cheguei a apresentar como poesia, como um erro por não conhecer.

Pesquisadora: Mas o Cordel é uma poesia, é uma poesia popular, é que o Cordel ele tem mais características do que a poesia tradicional, por que ele tem versos, rimas, e métrica, mas ele é considerado também uma poesia.

Marli: Ah legal, mas nunca apresentei dessa forma, nunca me aprofundei com relação a isso, eu pegava o livro e lia como se fosse qualquer outro livro de história.

Pesquisadora: Em relação ao contexto, a gente sabe que é difícil mesmo, de ser apresentado, isso, talvez, um problema da pesquisa, formação de professores em relação ao seu objeto de pesquisa, Literatura de cordel. Outro ponto, pensando no processo de alfabetização da criança, o que vocês acham de utilizar o Cordel, já que vocês sabem, que as rimas ajudam nesse processo, então, quando as crianças escrevem uma palavra já está em sua memória, tem menos desafios. Então no processo de alfabetização a rima é essencial, utilizam a parlenda ou outros gêneros, e que tal utilizar o Cordel?

Tati: Interessante, seria um trabalho desafiador, mas que daria certo, eu acredito que daria certo, porque se a gente utiliza as parlendas, utiliza as poesias, como você mesmo falou o Cordel, é uma poesia né, e por que não trabalhar o Cordel, incluir mais um outro gênero.

Betina: Com certeza, daria certo, sim.

Marli: Com certeza, as rimas ajudam muito, a sonoridade ajuda muito, a acredito que sim, daria para trabalhar tranquilamente.

Pesquisadora: Pensando nesse contexto, para vocês quais os desafios e as possibilidades de trabalhar cordel em sala de aula? Pensando vou colocar do cordel na minha rotina, quais os desafios e as possibilidades? no processo de alfabetização, de ensino e aprendizagem?

Tati: Desafios? Há possibilidades acredito que são muitas, no processo de alfabetização, em ampliar o repertório das crianças, de repente trazer uma trajetória familiar, porque querendo ou não aqui no Estado de São Paulo tem muitos nordestinos, pessoas de outras regiões, e a gente pode resgatar isso, buscar a questão do parente, onde que eles nasceram, enfim. Dificuldade, eu não vejo como uma dificuldade, na verdade, eu vejo como um desafio para o professor, no caso seria um desafio para mim, eu teria que ir degrau por degrau, conhecer, para depois pensar eu posso atrelar o Cordel para aquela faixa etária, entendeu? Então é um Desafio em relação a isso, eu encontro professora, e ver, se eu vou só recitar o Cordel, sou bebezinho são pequeninhos eles só vão ouvir o Cordel? São maiores que eu posso trabalhar com os maiores?

Betina: Desafio seria isso mesmo, de conhecer, procurar autores, editoras, livros e me apropriar disso, como eles são? Se tem desenhos? Se eu posso contar para todas as faixas etárias? Como eu posso contar? a forma mesmo de contar, se eu tenho que ler? Se eu vou mostrar para eles? Desafio seria esse para mim como professora. E as possibilidades? Inúmeras, ampliar o repertório deles, trabalhar alfabetização, e aí depende da faixa etária, dá para colocar um projeto em cima disso. Várias, várias possibilidades.

Marli: O desafio é o mesmo, conhecer melhor, me aprofundar, conhecer vários autores, acesso a livros diferentes, há uma acervo mais amplo, acredito que existe uma defasagem nas bibliotecas, e uma das possibilidades é isso que a Tati falou, vai depender da faixa etária, dependendo da faixa etária a gente que vai fazer a leitura, vai conhecer melhor, Se eles forem um pouquinho maiorzinhos, eles vão conhecer de memória, vou fazer uma leitura de ajuste, fazer uma reescrita, a gente pode trabalhar com proposta de leitura e escrita envolvendo o cordel, e quem sabe até uma produção de cordel, dependendo da idade, com crianças alfabetizadas, ou até mesmo no processo de alfabetização, oralmente elas podem produzir cordéis oralmente, muitas possibilidades.

Pesquisadora: A outra pergunta, vocês têm alguma experiência com a Literatura Infantil ou até mesmo com a Literatura de cordel em sala?

Tati: A de cordel eu não tenho (risos), assim, algo que ficou muito marcado para mim, foi quando eu iniciei a trajetória na educação, eu era contadora de história, a escola era da prefeitura, Escola Total, e eu caí de paraquedas no ensino fundamental para contar uma história, e aí vai eu correndo fazer sacizinhos de feltro em um avental, para contar a história dos “dez sacizinhos” da Tatiana Belinky, e é uma história que a gente conta para os pequeninhos, consegue trabalhar um monte de coisas, da récita numérica, aí eu contei no Fundamental e eles ficaram assim ó, de boca aberta, porque quanto mais a idade, maiores eles são, eu acho, que menos histórias eles têm, e não deveria ser assim né. E que nem a Betina falou, ela tem esse contato desde pequena, e até hoje ela é amante dos livros, vamos dizer assim. Então, foi o primeiro contato meu, não era nem professora, ela fazendo estágio ainda, eu decidi contar uma história para eles, eu não tinha nem prática, e eles ficaram admirados, e acabei passando e acabei entrando em uma instituição pública, escola do Morro, fiquei como contadora de história, infelizmente, como era pela Escola Total, dificilmente o contador de histórias, eu mais ficava tapando buraco de outros profissionais e faltavam e eu tinha que ficar com aquela turma, mas foi muito marcante, o 4º ano eles adoravam ouvir histórias, é uma prática que não deveria ser perdida, infelizmente. eu não tive pais eles liam para mim, minha mãe e meu pai não tinham esse hábito, e hoje eu falo para o meu namorado assim: “conte histórias para sua filha”, e é muito legal porque ele vai e conta história para ela, eu acho que se um dia eu tiver um filho, eu vou fazer isso com ele, eu não sou muito leitora, Eu leio aquilo que me interessa, lógico, mas eu não sou de devorar livro, porque eu não tive, Então para eu devorar um livro, tem que realmente de chamar a atenção, ou eu tenho que ler para estudar, mas é importante eu faço esforço, eu me esforço gente, eu juro que me esforço. E eu vejo que se eu tiver um filho eu quero que seja totalmente ao contrário, que ele tenha prazer.

Betina: Tenho duas na verdade, uma eu trabalhava o ano passado numa creche filantrópica, tinha 25 alunos de maternal I, a minha sala era aquela sala agitada na creche, aquela que todo mundo falava se alguém faltava, “ah, eu vou ter que ir para o Maternal I”, sala agitada. e a sala de lá era uma sala grande e comprida, e que não tinha praticamente nada, tudo que a gente deixava na sala eles destruíram ou eles queriam mexer o tempo todo, então tinha uma sala e a gente deixava os brinquedos e os materiais, era uma sala praticamente vazia, com espelho no fundo, ou seja, eles queriam correr o tempo inteiro. No começo do ano, eu falei com as meninas, “vamos fazer roda de leituras com eles?” Uma já tinha ficado com eles no ano anterior e disse: “nossa, quero ver você conseguir eu amor de Deus eles não sentam, eles não param!” E eu falei assim: “vamos tentar!” e era muito engraçado no começo era isso mesmo, a gente colocava ele em roda, se a história era 5 minutos, Era quatro minutos então não colocar ele sentadas, tentando pegar do outro colocando outro sentado, reclamando com um, e depois de um mês foi muito engraçado, uma de nós pegava o livro, eles vinham atrás da gente e parecia a “galinha com os pintinhos” em volta, e era muito engraçado, a gente inventou musiquinha para fazer roda, musiquinha para antes da história, e era muito engraçado, uma de nós entrava na sala com livro, todos eles estavam de mãozinha dada, já fazendo a roda, coisa mais bonitinha do mundo. Também a gente colocou o livro, cantos de leituras, e no meio do ano a gente

colocou tapete com almofadas, e os livros e eu tenho fotos lindas deles lendo, passando o dedinho, coisa mais linda, foi a sala mais difícil de deixar, eu tive que deixar por conta da prefeitura, pois eu vi a evolução deles de uma forma absurda, e grande parte disso foi devido as rodas de leitura. A primeira foi a roda de leitura, depois a de música, de conversa, mas a primeira que conseguimos foi a de leitura, e a outra foi parecida com a da Tati, O ano passado quando eu entrei na prefeitura eu fui parar na sala de terceiro ano, nunca tinha trabalhado com fundamental, primeira coisa que eu fiz, Peguei meus livros coloquei na bolsa aí vamos. E no primeiro dia eu peguei um livro para ler, quando eu peguei o livro eles disseram: “você vai ler?”, “Sim vou ler um livro para vocês”, eles estranharam que eu iria ler livro para eles, mas, todos eles prestaram atenção, e era até um livro bem infantil, para eles, era aquele “Papai”, não lembro o autor, mas é da coleção do Itaú, é um livro até bobinho para eles, mas eles prestaram atenção de um jeito, ficaram presos, sabe, depois disso, comecei a levar livros todos os dias para eles, mas, eu percebi, que aquelas crianças não tinham o costume de ler, eles ficaram impressionados que eu iria ler o livro para eles.

Marli: A minha experiência mais marcante foi no final da minha formação, o meu TCC foi sobre “produção de texto oral”, inclusive eu era auxiliar da professora Tati, na escola tinha um projeto muito legal histórias com lobo, eles ouviam muitas histórias sobre lobo, e depois de várias etapas que eles passaram, o produto final desse projeto era produzir um texto, que faria parte de um livro, um Conto sobre o lobo, depois de todo trabalho que foi desenvolvido, se eu não me engano tinha duração de 3 meses, projeto de dois a três meses, mais ou menos, e foi um projeto muito legal, transformou o meu olhar, em relação à leitura e à produção textual, porque eu descobri eles poderiam produzir texto mesmo antes de serem alfabetizados, graças a escuta da linguagem falada, através do livro, então, foi incrível, uma experiência bacana, mais marcante para mim.

Pesquisadora: Bom era esse roteiro de entrevista que tu querias fazer, até mesmo para eu analisar um pouco do meu objeto de pesquisa, quero agradecer imensamente a vocês, eu não tenho nem palavras para agradecer. A disponibilidade de estarem aqui doando um pouco do tempo de vocês, e assim, um abraço caloroso em meio a uma pandemia, e agradecer mesmo por tudo, vocês serão sujeitos da minha pesquisa, com certeza com certeza, análise, as reflexões, o que foi pensado, de certa forma irá contribuir para alguém que for ler, pesquisar sobre, então a palavra é gratidão, Porque não foi fácil encontrar pessoas disponíveis, Ainda bem que tem vocês, que estão dispostas a ajudar uma pesquisadora.

Marli: Precisamos de você no serviço público, heim, Lays.

Pesquisadora: Vou estudar para passar no concurso, não está fácil (risos).

Tati: Lays, eu quero agradecer o convite, eu sei o quanto é importante para você, também já passei por isso, e pode contar comigo para o que precisar tá bom? E foi muito boa a conversa, meninas.

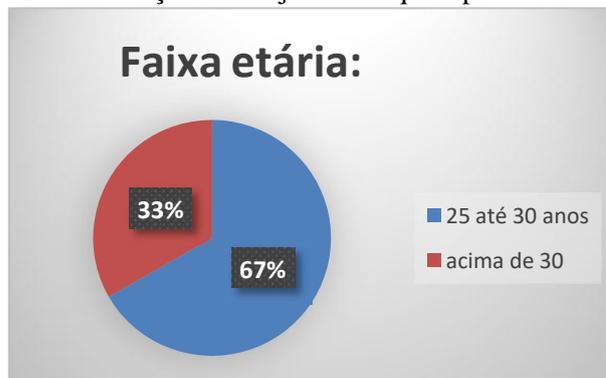
Pesquisadora: Isso é bom, a entrevista narrativa não é um questionário fechado, ela possibilita isso, uma refletir, outra pensar, e juntos construímos uma narrativa.

Tati: Deu para ver que todas estamos no mesmo barco (risos).

Pesquisadora: Eu como nordestina, eu também tive que mergulhar para poder fazer, eu cheguei da Bahia, e não sabia, eu comecei assistindo o vídeo de uma pessoa, me encantar por aqui, buscar, na Bahia, onde eu nasci, não tem muito cordel a florado, é em algumas partes específicas, e meu encantamento, veio por meio das pesquisas que fiz, tive que buscar, correr atrás, agora, sou apaixonada, virou meu projeto de pesquisa, e irá contribuir para mim, e para alguns leitores que lerão a minha dissertação. Muito agradecida, sem palavras.

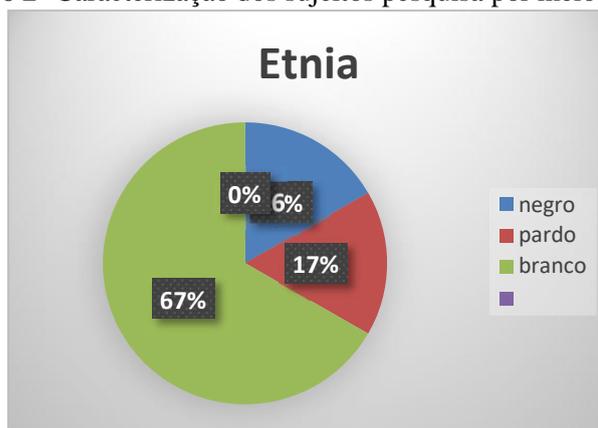
APÊNDICE V - Gráficos

Gráfico 1- Caracterização dos Sujeitos Pesquisa por meio da faixa etária



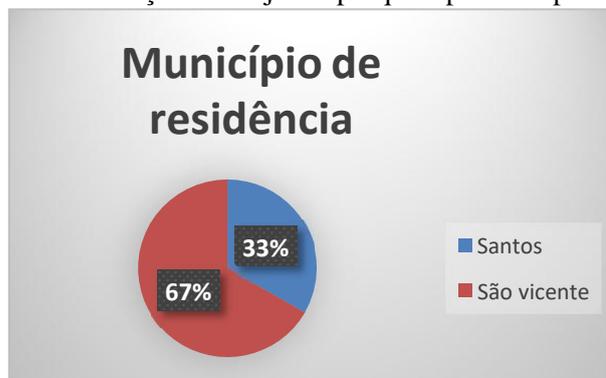
Fonte: Dados da entrevista narrativa.

Gráfico 2- Caracterização dos sujeitos pesquisa por meio da etnia



Fonte: Dados da entrevista narrativa.

Gráfico 3- Caracterização dos sujeitos pesquisa por município de residência



Fonte: Dados da entrevista narrativa.

APÊNDICE VI – Carta de Apresentação às Instituições

Autorização para realização de pesquisa

Prezada Diretora

Eu, Lays Antonnyêta Luna Santos, estou cursando Mestrado em Educação na Universidade Católica de Santos- UNISANTOS, participante do grupo de pesquisa: “Instituições de Ensino, Políticas e Práticas Pedagógicas” com a prof. Dr^a Maria de Fátima Barbosa Abdalla, e venho por meio desta, requerer a autorização da Vossa Senhoria para a realização da pesquisa junto com os docentes da instituição de ensino.

Esta pesquisa, remete às práticas dos profissionais de Educação Infantil em relação a utilização das leituras literárias em sala de aula e a Literatura de Cordel como possibilidade no processo de ensino-aprendizagem. Serão realizadas entrevistas para os docentes, na intenção de compreender de que forma a Literatura de Cordel é vista por esses profissionais, se conhecem esse gênero, se utilizou em sala de aula, qual prática foi desenvolvida por meio desse suporte.

Aos sujeitos envolvidos na pesquisa, serão preservados o seu anonimato, tendo a sua privacidade e a possibilidade de retirar do processo da pesquisa a qualquer momento que achar oportuno, sem danos ou prejuízo.

Desde já agradeço pela autorização e o tempo dispensado, qualquer dúvida me coloco a disposição.

Lays Antonnyêta Luna Santos

Santos, fevereiro de 2020

APÊNDICE VII – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS****Pesquisa:
PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A
LITERATURA DE CORDEL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DE SALA DE AULA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) participante:

Eu, Lays Antonnyêta Luna Santos, estudante de Pós Graduação *Stricto sensu*, em mestrado em educação na Universidade Católica de Santos (Unisantos), na linha de Formação e profissionalização Docente, estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada “Percepções dos profissionais na Educação Infantil sobre a Literatura de Cordel: desafios e possibilidades nas práticas pedagógicas de sala de aula” sob orientação da Professora Dra. Maria de Fátima B. Abdalla.

As informações que estão sendo fornecidas com a permissão do participante voluntário na pesquisa relatada acima, autorizando a participação tendo o conhecimento dos procedimentos que será submetido.

- 1- Natureza da pesquisa: A pesquisa tem como objetivo fazer levantamento de práticas pedagógicas nas instituições escolares. Para realizar este levantamento, serão utilizados: questionário e entrevistas.
- 2- Participação na pesquisa: Os participantes desta pesquisa serão professores da unidade escolar.
- 3- Os envolvidos: os participantes voluntariamente, estarão contribuindo com a análise e avaliação da ferramenta utilizada, por meio das informações relevantes para compreensão das práticas utilizadas pelo professor. O participante terá a liberdade de recusar a participar de qualquer fase da pesquisa. A coleta será realizada por meio das falas dos participantes nas entrevistas e no questionário.
- 4- Coletas e entrevistas: as coletas serão realizadas por meio de questionário, respondido pelos professores, entrevistas durante as HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico

Coletivo), a transcrição das falas do participante, serão registradas por meio de nomes fictícios, preservando a identidade (anonimato) do pesquisado.

- 5- Confidencialidade: todas as informações coletadas nesta pesquisa serão confidenciais.
- 6- Benefícios e pagamento: os participantes desta pesquisa não terão nenhum benefício, no entanto, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para a formação e reflexão da prática. O participante não terá nenhum tipo de despesa na participação desta pesquisa, e não receberá pagamento para a participação.
- 7- Liberdade: o participante desta pesquisa terá a liberdade de retirar o consentimento, caso deseje, a qualquer momento da pesquisa, sem nenhum prejuízo.
- 8- Resultados: os resultados desta pesquisa, estarão à disposição do participante.
- 9- O termo foi estruturado e elaborado e será assinado em duas vias: o participante e o pesquisador.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao finalizar a leitura, compreendendo as informações relatadas acima, entendo que a minha participação nesta pesquisa é voluntária, e que poderei optar por não continuar a participar desta pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos ou penalidades. Em vista destas condições, autorizo a execução desta pesquisa e divulgação dos resultados obtidos.

Nome do voluntário: _____

Assinatura do voluntário: _____

Dados dos pesquisadores:

Pesquisadora (mestranda)

Lays Antonnyêta Luna Santos
E-mail: lays.luna@unisantos.br

Orientadora

Professora Dra. Maria de Fátima B.
Abdalla

E-mail: mfabdalla@uol.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa

Universidade Católica de Santos

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300- Santos

Email: coment@unisantos.br

Coord. Prof. Cezar Henrique de Azevedo