



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE - UERN**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
POSEDUC**



MARIA PRISCILA BORGES CARVALHO DA CUNHA

**LITERATURA INFANTIL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE LICENCIANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN - CAMPUS
CENTRAL**

MOSSORÓ/RN

2025

MARIA PRISCILA BORGES CARVALHO DA CUNHA

**LITERATURA INFANTIL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE LICENCIANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN - CAMPUS
CENTRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na linha de pesquisa Formação Humana, Docência e Currículo, como requisito final para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Pra. Dra. Antônia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira.

MOSSORÓ/RN

2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

C972I Cunha, Maria Priscila Borges Carvalho da
Literatura infantil nas práticas pedagógicas:
representações sociais de licenciandos do curso de
pedagogia da UERN campus central. / Maria Priscila
Borges Carvalho da Cunha. - MOSSORÓ, 2025.
167p.

Orientador(a): Profa. Dra. Antonia Maira Emelly Cabral
da Silva Vieira.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. ProgramTeoria das Representações Sociais;
literatura infantil; formação leitora; formação docente.a de
Pós-Graduação em Educação. I. Cabral da Silva Vieira,
Antonia Maira Emelly. II. Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

MARIA PRISCILA BORGES CARVALHO DA CUNHA

**LITERATURA INFANTIL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE LICENCIANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN - CAMPUS
CENTRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: 27 de fevereiro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Antônia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira - UERN
(Orientadora)

Profa. Dra. Camila Rodrigues dos Santos - UFRN NEI-CAP
(Examinadora Externa)

Profa. Dra. Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro – UERN
(Examinadora Interna)

Profa. Dra. Elda Silva do Nascimento Melo - UFRN
(Suplente Externa)

Profa. Dra. Emanuela Carla Medeiros de Queiros - UERN
(Suplente Interna)

Aos meus queridos pais, Maria de Fátima e Benedito (*in memoriam*), principais incentivadores do meu processo educativo; ao meu amado esposo, Álamo Jackson, pela parceria de vida em todos meus projetos; e à minha querida orientadora, Dra. Maíra Emelly, minha inspiração de profissionalismo e dedicação à docência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus, por me permitir viver cada etapa deste processo e por não me desamparar nos momentos de aflição, que, porventura, fazem parte do fazer pesquisa. Tornar-me mestre é, de fato, a concretização de um sonho, gestado com os olhos brilhando e o coração em orações. Por tudo sou grata a ti senhor!

Aos meus pais, por me incentivarem a estudar com afinco e perceber na educação a possibilidade de realizar sonhos e alcançar metas. Sem vocês nada disso seria possível.

A meu esposo, Álamo Jackson, obrigada por ser genuíno. Agradeço por ser companheiro e amigo. Sem você essa jornada teria sido muito mais árdua. Agradeço por ser minha rede de apoio, por acreditar no meu potencial quando a insegurança pairava sobre mim.

Agradeço aos inúmeros professores que fazem parte dessa história, ao contribuírem para meu processo formativo, sobretudo, aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), pelos ensinamentos, trocas e questionamentos que levam ao crescimento, ao tornar-se pesquisadora, fazendo pesquisa.

Agradeço à professora Emanuela Medeiros, por ter despertado em mim o amor por meu objeto de pesquisa. Essa relação com o objeto traz ânimo e torna-se alento ao longo dos caminhos percorridos.

À minha querida orientadora, por todo o suporte necessário para a realização deste trabalho, por acompanhar-me em diversas etapas do meu processo formativo, permitindo-me crescer no âmbito profissional e pessoal. Agradeço por acreditar em mim e por ser esse exemplo de profissionalismo e dedicação à docência. Agradeço a paciência e ensinamentos ao longo de toda essa jornada, espero que nossa parceria tome novos rumos.

Aos licenciandos do curso de pedagogia, participantes desta pesquisa, agradeço imensamente pela disponibilidade, pelas partilhas e por me oportunizarem momentos de escuta. É imensurável a contribuição de cada um de vocês nesta pesquisa.

Enfim, agradeço a cada um que, diretamente ou indiretamente, contribuiu para minha formação enquanto profissional, abrindo portas e me incentivando.

A questão não é sobre se tenho tempo para ler ou não (tempo que, aliás, ninguém me dará), mas se me ofereço ou não à felicidade de ser leitor (Daniel Pennac, 1993).

RESUMO

O incentivo à prática de leitura desde a primeira infância é essencial no processo de formação de leitores. Nesse nível escolar, a literatura infantil se apresenta como um gênero literário de grande potencial, que faz parte das práticas pedagógicas de professores nos cotidianos em sala de aula, sobretudo, na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Posto isto, faz-se necessário pensar sobre o acesso à leitura literária e sobre a formação leitora de crianças. Em consideração ao exposto, buscou-se analisar as representações sociais dos licenciandos do curso de Pedagogia do campus central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), acerca do uso da literatura infantil nas práticas pedagógicas. De abordagem qualitativa, a investigação ancora-se no aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, a partir dos estudos de Moscovici (1978, 2001, 2015) e Jodelet (2001). A Teoria do Núcleo Central-TNC (Abric, 1996) foi empregada como uma abordagem complementar para uma análise mais aprofundada dos elementos constitutivos do fenômeno dessas representações. O estudo teve como participantes os licenciandos do 7º e 8º período do referido curso, uma vez que obtiveram contato teórico e prático com o texto literário. Os instrumentos utilizados foram: Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), questionário e entrevista semiestruturada. O tratamento dos dados foi conduzido através do Sistema de Espiral Representacional (SER), proposto por Melo (2024) e da análise de conteúdo (Bardin, 2011). A análise revelou como elementos constitutivos do núcleo central dos estudantes as palavras “importante”, “essencial” e “fundamental”, as quais denotam a relevância da literatura infantil na prática pedagógica, cujo grupo atribui a necessidade de inserção na formação docente de forma significativa, uma vez compreendem sua relação com a prática desenvolvida e experiências proporcionadas na atuação docente. Os elementos constitutivos da representação social do grupo estão imbricados na formação, revelando a força que o contexto exerce diante do grupo, na construção de sua representação do objeto e na atuação docente. Deste modo, os resultados revelam ainda indícios de uma imagem simbólica e representacional, que se constitui a partir das trajetórias de vida dos participantes, amalgamados aos elementos que definem a escolha da profissão, assim como dos impactos da formação inicial em que estão inseridos, implicando na construção identitária do grupo e na prática pedagógica voltada à promoção de experiências com o texto literário.

Palavras-chave: Teoria das Representações Sociais; literatura infantil; formação leitora; formação docente.

ABSTRACT

Encouraging the practice of reading from early childhood is essential in the process of developing readers. At this school level, children's literature is a literary genre with great potential, which is part of teachers' pedagogical practices in the classroom, especially in early childhood education and the early years of elementary school. That said, it is necessary to think about access to literary reading and the reading education of children. In light of the above, we sought to analyze the social representations of Pedagogy undergraduates at the central campus of the State University of Rio Grande do Norte (UERN) regarding the use of children's literature in pedagogical practices. With a qualitative approach, the research is anchored in the theoretical-methodological framework of the Theory of Social Representations, based on the studies of Moscovici (1978, 2001, 2015) and Jodelet (2001). The Central Nucleus Theory (Abric, 1996) was used as a complementary approach for a more in-depth analysis of the constituent elements of the phenomenon of these representations. The participants in the study were undergraduates from the 7th and 8th periods of the course, since they had theoretical and practical contact with the literary text. The instruments used were: the Free Word Association Technique (FWA), a questionnaire and a semi-structured interview. The data was processed using the Representational Spiral System (SER) proposed by Melo (2024) and content analysis (Bardin, 2011). The analysis revealed the words “important”, “essential” and “fundamental” as constituent elements of the students' central nucleus, which denote the relevance of children's literature in pedagogical practice, whose group attributes the need for it to be included in teacher training in a significant way, since they understand its relationship with the practice developed and experiences provided in teaching. The constituent elements of the group's social representation are interwoven in the training, revealing the force that the context exerts on the group, in the construction of their representation of the object and in their teaching performance. In this way, the results also reveal evidence of a symbolic and representational image, which is constituted from the participants' life trajectories, amalgamated with the elements that define the choice of profession, as well as the impacts of the initial training in which they are inserted, implying in the identity construction of the group and in the pedagogical practice aimed at promoting experiences with the literary text.

Keywords: Social Representation Theory; children's literature; reading education; teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	O constituir-se pesquisadora	16
Figura 2 -	Contribuições da literatura para a formação humana.....	40
Figura 3 -	Concepções de leitura.....	44
Figura 4 -	Encontro com a literatura infantil na formação inicial do curso de Pedagogia...	55
Figura 5 -	Espaços de encontro na Faculdade de Educação (UERN).....	62
Figura 6 -	Ação do Projeto de extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE)	63
Figura 7 -	Sala de leitura da Faculdade de Educação (FE/UERN)	65
Figura 8 -	Seleção de livro de literatura	71
Figura 9 -	Aspectos teórico-metodológicos	73
Figura 10 -	Teoria do Núcleo Central	79
Figura 11 -	UERN, <i>Campus</i> central	80
Figura 12 -	Mapa de localização do <i>Campus</i> Central da UERN	81
Figura 13 -	Participantes da pesquisa.....	83
Figura 14 -	Representações sociais dos licenciandos do curso de pedagogia da UERN	90
Figura 15 -	Planilha de palavras evocadas na TALP	116
Figura 16 -	Gerador de Gráficos das Espirais Representacionais.....	117
Figura 17 -	Espiral Representacional dos licenciandos em Pedagogia por meio do termo indutor “A literatura infantil na prática pedagógica é...”	118
Figura 18 -	Conteúdo representacional	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos selecionados no Google Acadêmico	35
Quadro 2 - Literatura na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia UERN/ <i>Campus</i> central	60
Quadro 3 - Categorias	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Licenciandos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado III 7º período.....	92
Tabela 2 - Licenciandos matriculados na disciplina de Monografia 8º período	92
Tabela 3 - Gênero dos licenciandos(as) do curso de Pedagogia	93
Tabela 4 - Idade dos licenciandos(as) do curso de Pedagogia	94
Tabela 5 - Naturalidade	95
Tabela 6 - Ocupação do pai	98
Tabela 7 - Ocupação das mães	100
Tabela 8 - Ocupação de esposo(a)/Companheiro(a)	101
Tabela 9 - Disciplinas cursadas	111
Tabela 10 - Disciplinas optativas que discutem literatura e formação leitora.....	111
Tabela 11 - Experiência na docência.....	112
Tabela 12 - Demonstração quantitativa sobre expressões evocadas pelos participantes	114
Tabela 13 - Enquadramento dos elementos da representação social.....	114
Tabela 14 - Temáticas abordadas em entrevista semiestruturada	127
Tabela 15 - Disciplinas que promoveram o contato com a literatura infantil	141

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Licenciandos que compreendem o perfil desejado	91
Gráfico 2 - Período em curso	94
Gráfico 3 - Onde residem.....	96
Gráfico 4 - Estado Civil	96
Gráfico 5 - Participantes que possuem filhos	97
Gráfico 6 - Com quem moram.....	97
Gráfico 7 - Religião dos participantes	98
Gráfico 8 - Nível de escolaridade do pai	99
Gráfico 9 - Nível de escolaridade da mãe.....	100
Gráfico 10 - Nível de escolaridade de esposo(a)/Companheiro(a).....	101
Gráfico 11 - Renda mensal da família	102
Gráfico 12 - Espaços de lazer	103
Gráfico 13 - Registro de professor (a) na família	104
Gráfico 14 - Primeira opção de curso (A).....	104
Gráfico 15 - Primeira opção de curso (B).....	105
Gráfico 16 - Frequência com que costumam ler.....	106
Gráfico 17 - Material que costumam ler	106
Gráfico 18 - Redes sociais	107
Gráfico 19 - Livros lidos nos últimos 12 meses	108
Gráfico 20 - Frequência com que costumam ler livros de literatura infantil.....	108
Gráfico 21 - A quem pertence os livros de literatura infantil	109

LISTA DE SIGLAS

UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
POSEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
FE	Faculdade de Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TRS	Teoria das Representações Sociais
TNC	Teoria do Núcleo Central
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
SER	Sistema de Espiral Representacional
URRN	Universidade Regional do Rio Grande do Norte
FURRN	Fundação Universidade Regional do Rio Grande do Norte
FUNCITEC	Fundação para o Desenvolvimento da Ciência e da Técnica
RESFORD	Representações Sociais e Formação Docente

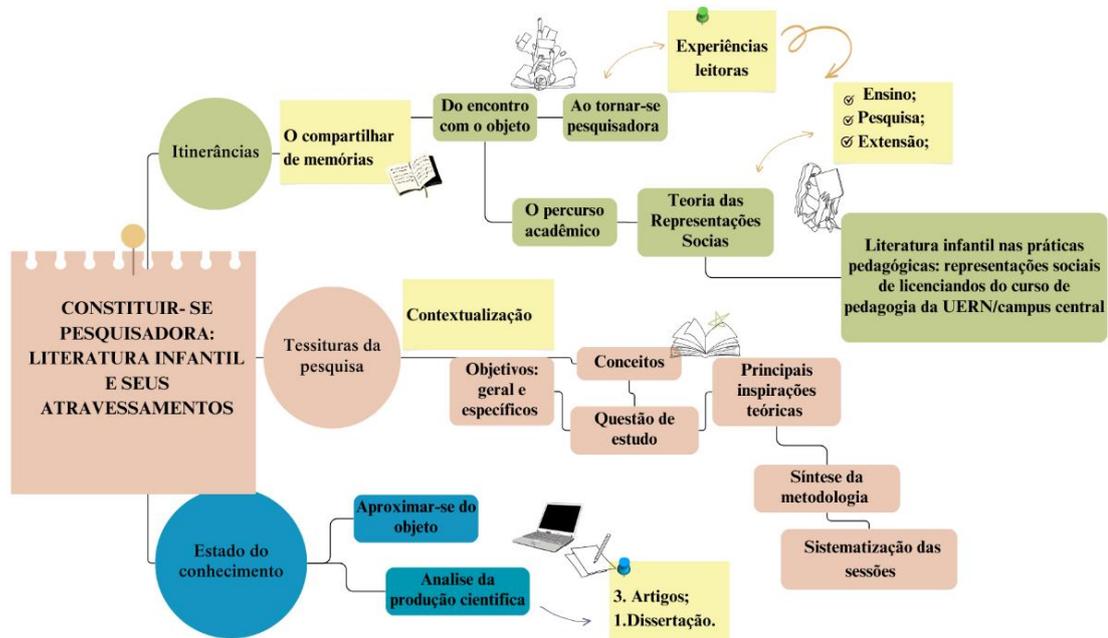
SUMÁRIO

1	O TORNAR-SE PESQUISADORA: LITERATURA INFANTIL E SEUS ATRAVESSAMENTOS	16
1.1	Itinerâncias: do encontro com o objeto em um tornar-se pesquisadora.....	17
1.2	Tessituras da pesquisa: entre concepções, encontros e percursos da pesquisa	23
1.3	A Teoria das Representações Sociais nos estudos acerca das representações do uso da literatura infantil nas práticas pedagógicas	31
2	DO IMAGINÁRIO AO REAL: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO HUMANA	40
2.1	O direito à leitura literária.....	40
2.2	A literatura infantil na formação leitora: características e potencialidades	48
3	O ENCONTRO COM A LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN/CAMPUS CENTRAL	55
3.1	Reflexões acerca da formação de professores no curso de Pedagogia UERN, <i>Campus</i> Central, para formação de leitores literários.....	56
3.1.1	Aspectos curriculares	59
3.1.2	Espaços de encontro.....	61
3.2	O fazer pedagógico: leitura de literatura infantil	66
4	O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO	73
4.1	Caracterização da pesquisa.....	73
4.2	A Teoria das Representações Sociais	75
4.2.1	O fenômeno da representação social: ancoragem e objetivação.....	76
4.3	Abordagem estrutural: Teoria do Núcleo Central	78
4.4	Caracterizando o <i>locus</i> da pesquisa	80
4.5	População da pesquisa.....	82
4.6	Detalhamento dos instrumentos de pesquisa.....	84
4.6.1	Técnica de associação livre de palavras-TALP	85
4.6.2	Questionário	85
4.6.3	Entrevista semiestruturada	86
4.6.4	O Sistema de Espiral Representacional (SER)	86
4.6.5	Análise de conteúdo	88

5	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS LICENCIANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN: REFLEXÕES E DESCOBERTAS.....	90
5.1	Delineando o perfil dos sujeitos	91
5.2	O núcleo central da representação social dos licenciandos do curso de Pedagogia acerca da literatura infantil na prática pedagógica.....	113
6	A LITERATURA INFANTIL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PEDAGOGO FORMADOR DE LEITOR	126
6.1	Conteúdo representacional	126
6.2	Escolha do curso de Pedagogia	129
6.3	Trajetória leitora de literatura	131
6.4	A literatura infantil na prática pedagógica	135
6.5	A literatura na formação do curso de Pedagogia.....	138
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
	REFERÊNCIAS.....	150
	APÊNDICE A – TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS-TALP.....	157
	APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO	159
	APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA	163
	APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	164
	APÊNDICE E -TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO	167

1 O TORNAR-SE PESQUISADORA: LITERATURA INFANTIL E SEUS ATRAVESSAMENTOS

Figura 1 - O constituir-se pesquisadora



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Esta seção discorre sobre itinerâncias formativas realizadas por meio da narrativa de memórias que abordam o meu encontro¹ com a literatura, ocorrido ainda na infância. Além disso, trata da descoberta de suas potencialidades, compreendendo-a como objeto de estudo situado no universo acadêmico, tendo em vista o encontro com a Teoria das Representações Sociais (TRS), bem como os demais elementos necessários para a descrição das implicações do percurso de tornar-me professora/pesquisadora. No que se refere às tessituras da pesquisa são apresentados: a contextualização, os conceitos abordados na pesquisa, os objetivos, a questão de estudo, as principais inspirações teóricas, uma breve síntese da metodologia e a apresentação da estruturação da pesquisa na sistematização das seções. Na seção introdutória ainda é apresentado o estado do conhecimento, que permite compreender como a literatura infantil nas práticas pedagógicas vem sendo abordada na produção científica do país, além de evidenciar a relevância da pesquisa em curso ao constatarmos a escassez de trabalhos que abordam a temática por meio de estudos e teorias como a TRS.

¹ Justifico a escolha do discurso na primeira pessoa do singular, usado alguns vezes nesta seção, porque permite demonstrar minha implicação pessoal com a pesquisa.

1.1 Itinerâncias: do encontro com o objeto em um tornar-se pesquisadora

É por meio da palavra que venho rememorar e compartilhar o percurso desse processo de encontro e do constituir-se pesquisadora. Então, caro leitor, o texto a seguir tem um caráter narrativo, cujas linhas caracterizam-se como um dizer de mim, de minha trajetória, embora reconheça que não tenho a mesma desenvoltura de autores que me inspiram nessa produção. Assim, talvez a ambientação, a sequência e os detalhes deixem um pouco a desejar, mas me esforçarei para me fazer entender. Afinal, imprimir leveza e fluidez na escrita acadêmica não é tarefa fácil.

Sou a segunda filha de quatro irmãos, filhos de um casal de agricultores. Nasci na cidade de São Miguel, na região do Alto Oeste Potiguar. No entanto, minhas primeiras memórias se passam na zona rural de uma cidade chamada São Francisco do Oeste, também localizada no interior do estado do Rio Grande do Norte, local para o qual nos mudamos quando eu tinha apenas três anos de idade. Entre muitas recordações da infância, lembro-me bem da frequência com que nos era ofertado (a mim e aos meus irmãos) lápis, borracha, papéis, lápis de cor, giz e um quadro improvisado, que por vezes não dava conta de tantos rabiscos, então acabávamos utilizando o piso de cimento queimado², que deveria ser devolvido à normalidade assim que a brincadeira acabava. Um pano úmido servia de apagador. Esses aspectos da infância me parecem necessários ao contexto, uma vez que representam a minha inserção no mundo letrado, muito contribuíram para o meu encantamento pelo desenho e, posteriormente, pelas ilustrações presentes nos livros de literatura infantil.

Minha mãe foi a minha primeira professora e contadora de histórias. Graças a ela, a escola se tornou familiar. Ela me ensinou as letras, os números e a escrever meu nome, Priscila. Escrever o nome completo exigiria mais treino, inclusive, esforço de minha parte, já que é bem extenso. Saber o alfabeto, distinguir vogais e consoantes, saber contar até dez e escrever meu nome já era motivo de orgulho devido ao progresso no aprendizado. Embora não possuíssemos muitos livros em casa, minha mãe costumava guardar com muito zelo alguns livros comprados ao longo de sua jornada escolar – disso, lembro-me bem. De modo especial, havia um que continha alguns contos que ela costumava narrar, como “A Sopa de pedra”, do autor José

²O cimento queimado é um tipo de piso econômico e de fácil aplicação. Em virtude de sua durabilidade e resistência, costuma ser bastante utilizado em residências no interior do Nordeste brasileiro.

Antônio Dias Lopes, e “Tudo vai sem novidade”, de Gervásio Lobato. Assim, com esses conhecimentos e repertório, cheguei à escola.

Meu pai também foi um grande incentivador nos estudos e na escolha dos caminhos que tracei. Deixou-me um grande ensinamento: “Os rótulos não nos definem e, embora tema as alturas, é necessário persistir para, assim, alcançar novos voos” (Alves, 2005, p. 15). Meu pai era a companhia diária no trajeto para a escola. Esteve sempre presente e orgulhoso diante dos elogios que remetiam ao meu bom desempenho, relatados pelos(a) professores(a) durante as reuniões de pais.

Na escola, eu era tímida, calada, mas amava aquele espaço, ir às aulas e estar com as professoras. Isso me deixava confortável. Acredito que essa sensação me fez querer seguir a profissão, decisão tomada ainda na infância. Uma infância ou uma vida de comprometimento com os estudos e com os sonhos, os quais se tornaram metas e, aos poucos, realidade. Este relato é o registro de um percurso que não se encerra com o título de mestre, mas representa mais uma etapa do constituir-se professora, comprometida com a docência e com a pesquisa.

Após essa breve apresentação das minhas raízes, tratarei, nas próximas páginas desta subseção, do encontro com o objeto de estudo abordado nesta pesquisa. As discussões em torno do constructo de pesquisa, ao longo do processo formativo no qual estou inserida, despertaram inúmeras indagações sobre o que motiva a escolha por este objeto em detrimento de tantos outros possíveis. Isso remete a experiências anteriores à minha inserção no programa de pós-graduação – entre itinerâncias formativas, relações estabelecidas e experiências vivenciadas – que contribuíram para a constituição da identidade como professora-pesquisadora. Nesse percurso, alimentou-se um desejo, uma curiosidade implicada no rigor teórico-metodológico que uma produção acadêmica exige (Macedo, 2020).

Embora o contato com a leitura de literatura tenha acontecido cedo, a tomada de consciência sobre sua relevância ocorreu anos depois. Minha tia paterna, Antônia Inácia, em minha infância, sempre me presenteou e ensinou a manusear os livros, folhear suas páginas e observar suas ilustrações. Estas me encantavam de forma muito particular por meio de suas cores e seus traços. Tudo isso contribuiu para a aquisição da leitura e para o bom desempenho nas atividades curriculares realizadas na escola. Nas horas vagas, a biblioteca da escola era parada obrigatória; um ambiente silencioso e acolhedor, no qual eu pude folhear e ler o que me chamava atenção. Foi nesse contexto que me encantei pela poesia e pela literatura infantil.

A escola me permitiu ampliar o repertório de leitura. Durante os horários vagos, lia e desenhava por prazer. Todavia, posteriormente, a leitura tornou-se obrigação. Trata-se de um dilema que caminha entre o prazer e a obrigação, e permeia a formação desta

leitora/professora/pesquisadora. À época, a professora de língua portuguesa que me acompanhou da quinta à sétima série³ promoveu momentos de leitura. Estes ocorriam, às vezes, de forma livre ou intencional. Havia ainda o preenchimento de fichas de leitura, a fim de verificar quem lia mais livros, o que incentivava a competitividade.

Na adolescência, a leitura era, na maioria das vezes, voltada aos conteúdos escolares, então li poucos livros de literatura. Alguns deles compõem meu pequeno acervo. Aos dezesseis anos, iniciei minha primeira graduação, a licenciatura em História (2011-2015), pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus Central*. Nesse momento, a leitura de textos acadêmicos e densos era cansativa, no entanto, relevante ao processo formativo. É necessário atribuir sentido, dentro do universo acadêmico, às leituras desta natureza, compreender que ler “[...] significa, descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele” (Yunes, 1995, p. 186). A leitura não consiste em decodificar, apenas, mas em um processo de interação entre leitor e texto.

Durante esse processo, entre junho de 2012 a fevereiro de 2013, participei como voluntária do “Projeto de Extensão Coleção Mossoroense: incentivo à leitura por meio da formação de bibliotecas”. Essa experiência resultou na pesquisa de conclusão de curso intitulada “Sombras da noite num eclipse cultural: o discurso da noite da cultura como elementos de um processo civilizador (1973-1983)” (Cunha, 2014).

Nessa perspectiva, viver a universidade é se permitir experienciar momentos formativos que nos constituem de modo pessoal e profissional. Para tanto, é necessário empreender os tempos-espacos curriculares disponíveis na educação universitária, por meio de práticas formativas que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (Macedo, 2020). Após quatro anos, retornei à universidade para cursar a graduação em Pedagogia (2019-2022). O meu reencontro com a literatura ocorreu ao cursar as disciplinas, projetos de ensino, pesquisa e extensão. Nesse momento, com um novo olhar, percebi suas potencialidades, que tanto contribuíram para que eu me tornasse leitora ainda na infância. Esse sentimento deu lugar ao desejo de estudar sobre a formação leitora, a literatura infantil nas práticas pedagógicas e as representações sociais que permeiam esses processos.

Ainda no segundo período do curso, ingressei no estágio não obrigatório em uma Unidade de Educação Infantil (UEI). Assim como os estágios supervisionados, as vivências ocorridas durante esse período exerceram papel fundamental em minha formação. Dentre outras

³A 5ª série correspondia ao início do Ensino Fundamental – Anos Finais, após a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, o período citado corresponde, hoje, do 6º ao 8º ano.

contribuições, esse estágio representou um espaço de observação e contato com a prática pedagógica, em que a literatura infantil está presente na rotina estabelecida em sala de aula.

Apesar disso, foi durante a pandemia de Covid-19⁴, nas aulas remotas da disciplina de Literatura e Infância, sempre muito calorosas e instigantes, que vivenciei de fato esse encontro e encanto com a literatura infantil devido ao contato com autores e obras até então desconhecidas. Uma das atividades da disciplina foi a produção de um relato de experiência sobre a literatura na formação inicial do(a) professor(a) no contexto acadêmico, especialmente dos(as) estudantes do curso de Pedagogia. Essa discussão foi apresentada no XI Seminário de Política e Administração da Educação da Anpae/Nordeste e no XI Encontro Estadual de Política e Administração da Educação (Anpae/RN) e está publicada nos anais do evento (Cunha *et al.*, 2021). Uma vez imersa no currículo formacional, ocorreu-me o despertar para a pesquisa, o que me levou a pensar na temática como objeto de estudo e discussão acadêmica (Macedo, 2020).

Movida pelo desejo de ampliar essas discussões, tornei-me membro do Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE)⁵, vinculado à Faculdade de Educação da UERN e coordenado pela profa. Dra. Antônio Maira Emelly Cabral da Silva Vieira. O projeto extensionista tem o objetivo colaborar, de forma significativa, com a comunidade escolar, no que tange especificamente ao acompanhamento de alunos em processo de alfabetização e letramento. Busca-se diminuir o índice de crianças que finalizam o ensino fundamental, no que se refere aos anos iniciais, sem apropriar-se das habilidades de leitura e escrita de forma autônoma. Além disso, o projeto se configura como uma oportunidade para estudantes de pedagogia e professores da educação básica refletirem sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

Em virtude do início das atividades, ainda no contexto pandêmico⁶, as ações foram redirecionadas para as mídias digitais e passaram a contar com publicações semanais de dicas de recursos, leituras e contações de história. Mensalmente, eram realizadas *lives* com temáticas de interesse coletivo com o aceite considerável pelo público. Pude contribuir com o projeto em inúmeras ocasiões, por meio de dicas de recursos e contações de histórias publicadas no perfil do Instagram⁷ do projeto, sobretudo no quadro intitulado “A hora da história”.

⁴ A Covid-19 consiste em uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, vírus de fácil transmissibilidade, potencialmente grave e de distribuição global caracterizada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no mês de março de 2020, ocasionando taxas de mortalidade alarmantes em todo o mundo. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19>. Acesso em: 30 ago. 2024.

⁵ @leitura.escritanaescola

⁶ Recorrente da Covid-19, em que havia a necessidade de isolamento social, por conseguinte a suspensão das atividades presenciais, sobretudo, no ambiente escolares.

⁷ @leitura.escritanaescola

Atualmente, o projeto desenvolve ações em escolas públicas da cidade de Mossoró e busca incentivo à alfabetização, letramento e formação leitora por meio de contações de histórias. Participar dessa atividade me permitiu vivenciar experiências que não podem ser mensuradas em palavras, tendo em vista o quão significativas e formativas foram para mim. As experiências no PraLEE (2020-2024) me fizeram perceber a beleza de contar história através do olhar de quem narra e se revela pela participação e encantamento dos que ouvem.

Ainda movida pelo desejo de me permitir experienciar o ambiente acadêmico, tornei-me voluntária do projeto de ensino Ateliê de Formação em Literatura para a Docência (2020-2021), vinculado à Faculdade de Educação da UERN e coordenado pela profa. Dra. Emanuela Carla Medeiros de Queiros. O projeto objetiva oferecer subsídios teóricos, práticos e metodológicos para o trabalho docente frente ao texto literário, ampliando reflexões entre graduandos e professores, a fim de favorecer a formação em literatura. Busca-se, ainda, que esses conhecimentos e ações possam estender-se às vivências na formação de leitores em espaços escolares e não escolares. As ações se concentram na leitura coletiva do texto literário, bem como no estudo teórico que dialoga acerca da formação literária.

Ainda no curso de Pedagogia, recebi o convite para participar de um projeto de iniciação científica intitulado “Representações sociais de professores do ensino fundamental anos iniciais (1º e 2º ano) da rede municipal de Mossoró/RN sobre alfabetização e letramento” (2020-2021), vinculado à Faculdade de Educação da UERN e coordenado pela profa. Dra. Antônia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira. Por meio dessa experiência, conheci a Teoria das Representações Sociais (TRS). Ao atuar como voluntária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), desenvolvi uma pesquisa voltada à compreensão do processo de letramento nos 1º e 2º anos do ensino fundamental, o que me proporcionou crescimento pessoal e profissional.

Embora seja desafiador desenvolver pesquisa com a TRS, é simultaneamente instigante. Essa ambiguidade torna-se compreensível quando nos deparamos com a constatação apresentada por Oliveira e Werba (2013, p. 114) de que existem “[...] teorias que nos são familiares, que não nos assustam, mas que, por outro lado, pouco nos provocam”. Posto isso, é possível afirmar que “[...] a provocação é a alma da pesquisa”. Uma provocação que é de fato inerente à TRS, fruto não só de sua incompletude, mas também de suas possibilidades como algo não familiar. Logo, inquieta e desequilibra, mas, uma vez objetivada, permite pensar as relações sociais, a constituição do fenômeno da representação social e suas implicações em relação à prática.

Nesse sentido, trata-se de uma teoria que permite desenvolver, ainda que dotada de rigor, a inventividade e a criatividade inerentes ao pesquisador. Este, por meio de sua subjetividade, apresenta implicações e contribuições para a área, tendo em vista o exercício cognitivo e de múltiplas referências. Assim, a TRS é uma teoria que vai ao encontro da perspectiva heurística proposta por Macedo (2020), uma vez que a teoria não está dada, ou seja, não está pronta. Além disso, o fenômeno estudado não se encontra estático. Desse modo, torna-se mais instigante realizar pesquisa com esse aporte teórico-metodológico.

Dada a importância de vivenciar os processos formativos ofertados pela universidade, ingressei novamente no PIBIC, por meio do projeto vinculado à Faculdade de Educação da UERN e coordenado pela profa. Dra. Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira. Nesse período, na condição de bolsista, desenvolvi a pesquisa “Leitura literária na educação infantil: representações sociais de professoras da pré-escola”, entre os anos de 2021 e 2022. Tal pesquisa foi ampliada para o desenvolvimento de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). No seu desenrolar, surgiram muitas inquietações sobre a prática pedagógica com a literatura infantil. Ao discutir sobre as representações sociais dos professores da pré-escola acerca do uso da literatura infantil na sala de aula, constatamos que muitas das questões históricas referentes ao surgimento do gênero literário voltado à infância objetivavam educar e moldar comportamentos. Sua incorporação ao ambiente escolar configurou-se como instrumento para atingir tais objetivos, marcadamente voltados ao seu caráter pedagógico. Esses objetivos ainda estão enraizados no contexto escolar.

Os dados resultantes desse TCC – intitulado “O simbólico e o imaginário: as representações sociais de professoras da pré-escola acerca da literatura infantil” (Cunha, 2022) e desenvolvido durante a graduação em Pedagogia ofertado pela UERN – revelaram que, embora as discussões promovidas no ambiente acadêmico caminhem no sentido da valorização de uma literatura infantil de qualidade, respeitando o seu caráter estético e objetivando as experiências proporcionadas ao leitor, surgem discrepâncias quanto à prática. Para tanto, o *locus* da pesquisa contemplou 6 unidades de educação infantil vinculadas à rede municipal de ensino de Mossoró. Contou-se com um *corpus* constituído de 12 professoras, todas atuantes nas etapas I e II da educação infantil. Conforme nomenclatura utilizada na rede, essas etapas correspondem à pré-escola.

Os resultados da pesquisa apontam para a existência de uma representação social de literatura infantil, especificamente do texto literário, por meio de duas categorias. Estas

englobam o “caráter pedagógico” e o “caráter estético”⁸. Para as participantes, a literatura infantil não se reduz a um caráter puramente pedagógico, dada a importância dos aspectos estéticos, embora seja algo pouco consolidado entre as práticas desse grupo. Contudo, o caráter pedagógico está enraizado nas práticas docentes, logo, fundamenta uma representação social que orienta as ações.

Nesse sentido, é possível afirmar que professoras atribuem um sentido utilitarista à literatura infantil, tendo em vista que a consideram como um instrumento utilizado para desenvolver habilidades durante o processo de alfabetização e letramento, além de apresentar os conteúdos inerentes à pré-escola (Cunha, 2022). Esses resultados provocaram inquietações. Desse modo, tiveram início as reflexões sobre as representações sociais, sobretudo em relação a como intervêm no processo formativo dos licenciandos e, mais tarde, em suas práticas pedagógicas. Tais apontamentos evidenciaram a relevância dessa pesquisa científica.

Dito isso, as itinerâncias narradas até aqui podem ser compreendidas como elementos indispensáveis ao processo de tornar-me pesquisadora. É nessa conjuntura que a presente pesquisa emerge, em contexto de aprendizagem dedicada à literatura infantil, bem como às diversas experiências significativas mediadas pelo/com o texto literário. Essas vivências acentuaram o desejo de ampliar os estudos em torno da literatura infantil na prática pedagógica, com o intuito de compreender como se constroem as representações sociais elaboradas pelos licenciandos do curso de Pedagogia da UERN, no que se refere à literatura infantil na escola. Ademais, busca-se compreender de que modo essas representações podem interferir na prática pedagógica para formação leitora e humana.

1.2 Tessituras da pesquisa: entre concepções, encontros e percursos da pesquisa

A literatura infantil surgiu na Europa, no final do século XVIII, concomitante à origem do conceito de infância⁹. Esta era compreendida como uma fase da vida humana que demandava cuidados, considerando os direitos e necessidades da criança e “[...] convertendo-a no eixo com base no qual se organiza a família, cuja responsabilidade maior é permitir que os filhos atinjam a idade adulta de maneira saudável (evitando-se sua morte precoce) e madura (providenciando sua formação intelectual)” (Zilberman, 2003, p. 18). A criança torna-se parte do núcleo familiar

⁸ O caráter pedagógico consiste na aproximação do texto literário com o sistema educacional, atribuindo-lhe funções pedagógicas. Já o caráter estético, busca compreender a literatura infantil, como de fato literatura, uma arte que encanta, emociona, dotada de elementos para contemplar e experienciar.

⁹ Conceito histórico que se alterou com o passar dos anos.

e a ela deveria ser dada uma formação. Essas mudanças decorrem do contexto social, econômico e histórico da revolução industrial europeia.

O surgimento da literatura voltada para as crianças é marcado pelo propósito de educar socialmente a nova geração. Desse modo, conforme afirma Colomer (2017), fora atribuída à disciplina uma função socializadora que visava atender às demandas de uma época. Marcada por uma meta pedagógica com caráter didático, a literatura infantil era, portanto, uma ferramenta para a instrução. Nessa perspectiva, ela era utilizada com a finalidade de moldar o comportamento, além de tornar-se um instrumento de vinculação do hábito de ler, símbolo da sociedade burguesa. Esta buscava afirmar-se como uma sociedade do intelecto, superando o modelo anterior, marcado pelo trabalho braçal (Zilberman, 2003).

Observa-se, com isso, uma origem marcada por um caráter pedagógico. Logo, desconsidera-se até mesmo a literatura como manifestação artística capaz de contar e encantar por meio da palavra. Esse caráter utilitarista e pedagógico caracterizou a produção dos primeiros livros voltados à criança. No entanto, a literatura infantil já não pode ser concebida como uma prima pobre da literatura (Cademartori, 2010), haja vista que não se pode correr o risco de classificá-la como algo de menor importância ou incapaz de promover as experiências oferecidas pelo universo artístico.

Faz-se necessário, portanto, compreender que, ao longo do tempo, existiram e/ou coexistiram, em um mesmo período, concepções distintas do que vem a ser e os objetivos do livro de literatura infantil. Por vezes, observou-se o predomínio de uma concepção pedagógica por meio da qual se compreende que as histórias devem ensinar algo, como um comportamento aceitável no convívio social. Em outros momentos, essa literatura foi entendida como material escolar que vem contribuir para abordar temas diversos do currículo. Contudo, “Outras vezes triunfa a ideia de que se trata, antes de tudo, de ‘literatura’, de obras que oferecem a experiência artística que pode estar ao alcance dos pequeninos” (Colomer, 2017, p.19).

Corroborando os apontamentos de Colomer (2017), defende-se neste estudo uma concepção de literatura que contempla o seu caráter estético, artístico. Nessa perspectiva, considera-se que, embora a literatura infantil tenha particularidades que respeitam a infância, apresenta toda a potencialidade do ser literatura. Defende-se, ainda, o direito à leitura literária e às experiências que a imersão no mundo literário pode proporcionar.

Colomer (2017) chama a atenção para a importância dessas reflexões quanto à concepção sustentada tanto por aqueles que produzem quanto pelos que oferecem esse tipo de livro a crianças, uma vez que condicionam as atitudes dos adultos. As discrepâncias existentes quanto às concepções de literatura infantil mencionadas anteriormente possuem raízes

históricas na origem do gênero literário voltado à infância e sua introdução no ambiente escolar. Esses aspectos permitem compreender os elementos que historicamente fundamentaram e orientaram o uso da literatura infantil direcionado à infância e que se encontram arraigados em práticas desenvolvidas dentro da escola atualmente.

Nesse ínterim, vislumbra-se o processo formativo e a discussão sobre as práticas pedagógicas com a literatura infantil em sala de aula, elemento já tão familiar no cotidiano escolar. Sendo assim, é importante refletir sobre o desenvolvimento profissional docente, bem como sobre o papel do professor como mediador de leitura na escola. Dessa forma, compreende-se a relevância de sua prática e do impacto social que esse profissional desempenha, uma vez que, em muitos casos, o professor é o responsável por apresentar o texto literário e o mundo ficcional às crianças, além de proporcionar múltiplas experiências por meio da literatura infantil.

Desse modo, julgamos necessário pensar sobre o acesso à leitura literária e à formação leitora de crianças, cuja responsabilidade social é exercida, principalmente, pela escola. Nesse caso, cabe ao professor e particularmente ao pedagogo desempenhar tal tarefa. O compromisso e as escolhas diárias realizadas por esses profissionais, no que se refere ao uso da literatura infantil, serão definidoras para formação leitora das crianças. Compreende-se que suas práticas podem estar ancoradas em uma representação social que se distancia da concepção de literatura como arte, dotada de um caráter estético capaz de mobilizar as emoções humanas por meio de um estado contemplativo (Cademartori, 2010) que reverbera em suas práticas de mediação de leitura. Diante desse cenário, este estudo visa contribuir com discussões que complementam as pesquisas já realizadas na área por autores como Dill (2019), Teixeira e Lima (2020), Veloso e Paiva (2020, 2021). Para tanto, pretende-se analisar o objeto por meio de um novo olhar, à luz da Teoria das Representações Sociais. Sendo assim, é importante compreender de que trata esta teoria.

Nesse sentido, assume-se que as ações humanas, até mesmo aquelas desempenhadas no ambiente profissional, são influenciadas por crenças, ideologias, valores e aspectos culturais, conhecimentos oriundos do senso comum, bem como vivências anteriores à formação profissional que justificam suas opiniões e tomadas de decisão diante de um objeto ou questões cotidianas. Esse referencial socialmente construído consiste no fenômeno denominado de "representação" por Abric (2001, p. 165). Trata-se de um processo cognitivo realizado de forma natural e inconsciente por todos.

Representou-se, ainda, para nos ajustarmos ao mundo, para sabermos como nos comportamos diante de situações cotidianas, sejam elas convergentes ou divergentes (Jodelet,

2001). Embora seja instintivo evitarmos momentos de tensão que acabam ocorrendo quando nos deparamos com o novo, por diversas vezes, somos forçados a ceder e aceitar algo que de início parece estranho. Durante o processo cognitivo, o novo e o estranho se tornam aceitáveis e se dá a construção de uma representação. Conforme afirma Moscovici (2015, p. 54), o propósito da representação é precisamente “[...] tornar familiar algo não familiar”, de modo que aproximamos o novo de algo já familiar, a fim de torná-lo aceitável.

Para melhor compreender a definição de representações sociais, fazemos uso das palavras de Jodelet (2001), ao compreendê-las como:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico (Jodelet, 2001, p. 22).

Desta forma, as representações sociais são definidas como um conhecimento que é construído de forma coletiva. Isso ocorre por meio da interação entre os sujeitos do grupo, como forma de apreensão e interpretação dos aspectos de uma realidade comum compartilhada por meio da comunicação, o que Alves-Mazzotti (2008, p. 23) conceitua como “[...] teorias coletivas sobre o real”. Trata-se de um conhecimento oriundo do senso comum, que alicerça a realidade socialmente construída e partilhada por um grupo, orienta suas práticas e justifica sua tomada de decisão. Consiste, portanto, em um objeto de estudo legítimo, tendo em vista sua importância na vida social e na forma como o sujeito dá significado à realidade.

Com os estudos de Serge Moscovici – que ocorreram na Europa, durante a construção de sua tese de doutoramento, intitulada *La Psicanalyse: Son image et son public* (1961) –, esse fenômeno tornou-se objeto de pesquisa. Além disso, ganhou caráter científico ao conceber a Teoria das Representações Sociais (TRS) (Oliveira; Werba, 2013) como campo de estudo “[...] que explicita os elementos sócio cognitivos, os quais estabelecem a construção mental sobre o objeto, principalmente ao agregar valores sociais e culturais, no intuito de representar a realidade social” (Vieira, 2016, p. 16).

A proposta de investigar as práticas pedagógicas que contemplam o uso da literatura infantil, parte dos apontamentos de Franco (2012), ao compreendê-las como práticas que incorporam reflexão contínua e coletiva, carregada de intencionalidade. Para tanto, optamos pela TRS, pois esta abordagem permite compreender o fenômeno das representações sociais como processo que orienta a tomada de decisão, o posicionamento, bem como a prática dos sujeitos que se encontram em formação inicial do curso de Pedagogia, ou seja, futuros

mediadores de leitura e professores formadores de leitores, embora não seja este o seu único papel. Esclarecemos que esta pesquisa não tem o objetivo atribuir ao pedagogo uma visão reducionista de suas atribuições profissionais, no entanto, interessa-nos compreender suas representações sobre a literatura infantil, compreendendo como este texto literário está presente em suas práticas.

Nesse sentido, tem-se apoio na Teoria das Representações Sociais, a fim de analisar e explicar como se dá a construção de uma representação social, o fenômeno cognitivo pelo qual os sujeitos respondem a uma demanda de desequilíbrio, agregando um conhecimento novo a algo já familiar e, conseqüentemente, tornando o novo aceitável (Moscovici, 2015). Essa fundamentação contribui para que se possa compreender e explicar a resistência dessas práticas historicamente desenvolvidas em relação ao uso da literatura infantil atrelada à função pedagógica.

Conforme alertado por Alves-Mazzotti (2008), é por meio da superação de constatações dadas sobre o outro, ao assumir uma postura investigativa, que se apreende o como e o porquê das compreensões, significações e atitudes. Esse conjunto de fatores conta com sistemas de significações enraizados e partilhados socialmente que as constroem, orientam e justificam sua resistência diante das mudanças impostas pelo tempo.

Investigar as representações sociais de licenciandos do curso de Pedagogia, *Campus Central da UERN*, sobre o uso da literatura infantil nas práticas pedagógicas, permite entender como esse fenômeno pode influenciar no posicionamento profissional desses futuros professores(as). Além disso, a TRS favorece o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que “[...] a teoria das representações sociais tem possibilitado o estudo psicossocial da educação, permitindo o entendimento dos processos de construção da subjetividade do professor e, sobretudo, das condições de transformação do ensino” (Souza; Villas Bôas; Novaes, 2011, p. 831).

Nessa perspectiva, Alves-Mazzotti (2008, p. 20) afirma que, “[...] a intenção propalada de propiciar mudanças através da educação exige que se compreendam os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, e esta não ocorre num vazio social”. Os sujeitos que fazem a educação, interagem com os grupos dos quais fazem parte, com seus pares de profissão, mas também trazem em si experiências vividas ao longo de toda a vida. Ademais, esses sujeitos carregam elementos advindos de outros espaços por eles frequentados, assim como o espaço familiar, que também contribui para a construção dos seus posicionamentos ideológicos e políticos.

É por meio dessas interações que o sujeito constrói repertório (categorias). Dessa forma, contribui com um processo de ancoragem em que categorias já existentes são facilmente acessadas na memória. Isso ocorre durante o processo de constituição de uma representação social e interfere no processo de mudança, uma vez que condiciona as ações a experiências anteriores (Moscovici, 2015). Nesse sentido, a problemática abordada neste estudo está contemplada na seguinte questão de pesquisa: **Quais as representações sociais dos licenciandos do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Central, acerca da literatura infantil nas práticas pedagógicas?**

Diante disso, traçou-se como objetivo geral: analisar as representações sociais dos licenciandos do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Central, acerca da literatura infantil nas práticas pedagógicas. Já como objetivos específicos estabeleceram-se: refletir sobre o direito à leitura literária em suas potencialidades para a formação humana, identificar os espaços formativos para/com os usos da literatura infantil no curso de Pedagogia, além de compreender como se constroem as representações sociais elaboradas pelos licenciandos do curso de Pedagogia-UERN, no que se refere à literatura infantil na prática pedagógica e como elas podem interferir na formação leitora.

O curso de licenciatura em pedagogia UERN deve ser espaço de discussões em torno da mediação de leitura, da formação leitora e do uso da literatura infantil nas práticas pedagógicas. Desse modo, torna-se relevante conhecer como se insere a literatura infantil no currículo do curso. Sendo assim, nesta pesquisa, pretende-se discutir sobre a formação inicial do pedagogo como sujeito que exercerá o papel de mediador de leitura.

Essa pesquisa está vinculada à linha de pesquisa “Formação Humana, Docência e Currículo”, vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC). Além disso, integra o projeto de fluxo contínuo “Formação docente e representações sociais: estudos sobre o ser professor (a) e práticas pedagógicas em contextos de atuação”. Ademais, vincula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Linguagens (GEPEL).

Quanto ao percurso metodológico, compreende-se que trata de uma investigação que contempla o campo da educação, situada no contexto dos estudos das Ciências Humanas e Sociais. Desse modo, busca-se não só compreender suas particularidades, mas também contribuir com as pesquisas já existentes. Pretende-se, ainda, atender ao rigor necessário ao desenvolvimento das pesquisas em educação. No que se refere a este estudo, considera-se especificamente uma abordagem teórica plurimetodológica, com foco na Teoria das Representações Sociais e nas ancoragens teóricas propostas por Moscovici (1978, 2001, 2015), Jodelet (2001) e Sá (1998). Contempla-se, ainda, a Teoria do Núcleo Central (TNC) (Abric,

1998), como abordagem estruturalista complementar, a fim de melhor analisar os elementos constitutivos do fenômeno da representação social. Ademais, dialoga-se com as acepções apresentadas por Candido (2004), Castrillón (2011), Colomer (2007, 2017), Amarilha (1997, 2013), Cademartori (2010), Martins (2012) e Zilberman (2003), com o objetivo de fundamentar as discussões em torno da literatura infantil.

Fundamentando-se em uma abordagem qualitativa, a pesquisa corrobora as investigações em torno da vida humana, interessa-se em compreender suas relações e as interações que o concebem enquanto sujeito socialmente constituído (Minayo, 2014). Consiste ainda em uma pesquisa de campo, uma vez que o encontro com os sujeitos e a construção dos dados se dá neste contexto (Gonçalves, 2001).

A pesquisa tem como *lócus* o curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* Central. Os participantes são licenciandos desse curso. Como critério para escolha dos participantes, definiu-se que o grupo já deve ter cursado as disciplinas de Literatura e Infância, Estágio Supervisionado I e II. Conforme apontado por Vieira (2016), o estágio supervisionado “[...] permite o licenciando o contato direto com a realidade escolar, possibilitando aos estudantes um diálogo entre o objetivo e o subjetivo, suas crenças, valores e ideias construídos ao longo da formação acadêmica e familiar, em contato com o profissional docente (Vieira, 2016, p. 83). Além disso, no momento da pesquisa, deve estar cursando entre 7º e 8º período, nos turnos matutino e noturno. Tais critérios são definidores de um perfil de participantes que se encontram em uma etapa da formação docente que já contempla discussões em torno da literatura infantil e promove experiências teórico-práticas com o texto literário por meio das disciplinas supracitadas.

Compreende-se que, para formar leitores, é preciso ser leitor, assim como desenvolver práticas pedagógicas em que as experiências com o texto literário estejam presentes e significativas. Para tanto, é fundamental o papel do pedagogo, tendo em vista que se configura como um mediador nesse processo. Com isso, as crianças pequenas conseguem desfrutar de experiências com o texto literário, o que contribui para o desenvolvimento de diferentes operações cognitivas, como imaginar, abstrair e vivenciar realidades inerentes à vida humana por meio do texto ficcional. Consequentemente, auxilia-se para a construção da identidade e da representatividade (Amarilha, 1997). Portanto, o acesso à literatura infantil é um direito cujo cumprimento favorece a formação humana. Os licenciandos que participaram deste estudo, que já se encontram numa etapa avançada da graduação, já possuem vivências que podem contribuir para construção de representações sociais sobre o objeto.

A pesquisa ocorreu em três momentos, de forma presencial e on-line, conforme a disponibilidade dos participantes e a pertinência do objetivo proposto. O primeiro momento foi realizado presencialmente, com o intuito de estabelecer contato com os participantes na universidade. Neste estudo, assume-se que esta é a forma mais viável para atingir os objetivos da pesquisa. Com consentimento da diretora, foram realizadas visitas às salas de aula da Faculdade de Educação (FE), a fim de abordar os participantes e apresentar a pesquisa, ou seja, realizar o convite e a aplicação da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) (Apêndice 01). Por meio desta, buscou-se identificar os elementos representacionais que compõem o núcleo central da representação social do grupo, bem como seus elementos periféricos. Na ocasião, foram solicitadas informações como número e e-mail, com o intuito de firmar relação com os sujeitos que desejavam participar das demais etapas da pesquisa.

O segundo momento ocorreu de forma remota, com a aplicação do questionário sociodemográfico (Apêndice B), a fim de traçar o perfil dos sujeitos, bem como identificar possíveis elementos que venham a contribuir para o desenvolvimento da análise da representação social apresentada pelo grupo. Esse questionário foi encaminhado por e-mail ou WhatsApp, conforme solicitado durante a aplicação da TALP. Por último, realizou-se a entrevista semiestruturada, com perguntas organizadas em um roteiro (Apêndice C). Com isso, construiu-se mais material para análise e enriqueceu-se a compreensão do assunto em questão.

A construção dos dados obtidos por meio da TALP se deu por meio do Sistema de Espiral Representacional (SER) (Melo, 2024). Trata-se de um sistema que permite esquematizar de modo figurativo os elementos construtivos da representação social identificada nas evocações dos sujeitos. Esse sistema executa a organização dos elementos a partir da tabulação das palavras, além de apresentar os elementos referentes ao núcleo central e periférico da representação após a análise (Santos, 2023).

Os dados gerados a partir do questionário e da entrevista foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Para tanto, dialogou-se com os resultados obtidos na Espiral Representacional, como forma de identificar a existência da representação social do grupo.

Para fortalecer esta pesquisa, aproximar-se do objeto de estudo e compreender os caminhos traçados pela produção científica da área, iniciou-se o estudo teórico e bibliográfico com o desenvolvimento de um estado de conhecimento (Morosini, 2015). Esse processo contemplou o uso da literatura infantil nas práticas pedagógicas à luz da Teoria das Representações Sociais. Para tanto, apresentam-se os resultados obtidos em buscas realizadas

em bancos de dados e a análise, ainda que de forma breve, dessa produção. Essa pesquisa está presente na seguinte subseção.

A pesquisa está estruturada em sete seções, além desta introdução, na qual são apresentados os principais aspectos da pesquisa. A segunda seção, fundamentada nos apontamentos de Antônio Candido (2004), visa discutir o direito à literatura e apresenta sua relevância para a formação humana. Seguindo essa perspectiva, soma-se à discussão o direito e a garantia de acesso à educação e à leitura de literatura. Discute-se, ainda, especificamente sobre a literatura infantil e a diagramação dos livros, em que a fonte, o posicionamento e o tamanho das letras possuem significado. Ademais, trata-se também da ilustração na literatura infantil, que comunica tanto quanto as palavras, tendo em vista que assume o papel de ambientação do leitor. Assim, aborda-se a literatura infantil em suas especificidades e potencialidades.

A terceira seção apresenta uma discussão em torno da formação do professor mediador de leitura, por meio de reflexões sobre a formação inicial no curso de Pedagogia UERN/*Campus* central. Discorre-se sobre o percurso histórico da inserção da literatura na escola até as práticas atuais, considerando não só os critérios de escolha do livro de literatura infantil, conforme proposto por Colomer (2017), mas também a noção de literatura de qualidade, segundo Cademartori (2010). Ademais, apresentam-se reflexões em torno do zelo em relação ao tipo de literatura oferecida pelo professor às crianças, tendo em vista as suas potencialidades.

A quarta seção consiste na exposição do caminho teórico-metodológico percorrido ao longo da pesquisa. Apresenta-se a Teoria da Representação Social (TRS), elaborada por Serge Moscovici (1978), e a Teoria do Núcleo Central (TNC), proposta por Jean-Claude Abric (1998). Além disso, são descritos os instrumentos de construção dos dados e o processo de análise.

A quinta seção é dedicada à apresentação da representação social dos licenciandos do curso de Pedagogia, o delineamento do perfil dos sujeitos e a exposição do sistema representacional, o núcleo central da representação social do uso da literatura infantil na prática pedagógica. Na sexta seção, apresenta-se a análise do conteúdo representacional. O estudo é finalizado com as considerações a que se chegou por meio dessa análise.

1.3 A Teoria das Representações Sociais nos estudos acerca das representações do uso da literatura infantil nas práticas pedagógicas

Pensar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, em sala de aula, com a presença da literatura infantil, implica compreender que essa literatura faz parte da rotina

escolar, seja na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental. As salas de aula são espaços de atuação do(a) pedagogo(a), em que o texto literário vem sendo frequentemente utilizado.

Visando aproximar o objeto desta pesquisa – as representações sociais dos licenciandos do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte acerca da literatura infantil nas práticas pedagógicas – busca-se refletir acerca da produção acadêmica existente. Para tanto, discorre-se sobre as implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo, por meio da análise de pesquisas que se fundamentam na Teoria das Representações Sociais (TRS) como abordagem teórico-metodológica.

Nesse sentido, reflete-se sobre a noção de “estado do conhecimento”. Discorre-se sobre o seu desenvolvimento, a descrição dos elementos aos quais recorreremos durante as buscas, os critérios de inclusão e exclusão utilizados. Ademais, apresenta-se o detalhamento das buscas, a definição da base de dados utilizada e a análise de estudos em perspectivas e espaços diversos, tendo em vista diferentes tipos de produção acadêmica, como dissertações e artigos (Ferreira, 2002; Morosini, 2015). Segundo Morosini (2015, p. 102)

[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Este tipo de pesquisa consiste em um trabalho de levantamento de dados que busca identificar e analisar a produção existente sobre um tema de interesse em um determinado período, o que propicia a aproximação com o objeto de pesquisa. Corroborando os apontamentos de Ferreira (2002), assume-se que as pesquisas dessa natureza consistem em uma

[...] metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (Ferreira, 2002, p. 258).

De caráter bibliográfico, este tipo de pesquisa busca fazer o levantamento de trabalhos científicos que abordam o objeto de estudo de interesse, a fim de analisar a produção científica e aproximar-se do objeto em questão. Para tanto, utiliza “[...] como fontes básicas de referência para realizar o levantamento dos dados e suas análises, principalmente, os catálogos” (Ferreira, 2002, p. 259), teses e dissertações, trabalhos de conclusão de curso e periódicos.

Com essa base metodológica, delineiam-se aspectos referentes ao estado do conhecimento, o qual parte do seguinte objetivo geral: identificar e analisar trabalhos publicados no período de 2012-2022, que abordam as representações sociais e o uso da literatura infantil nas práticas pedagógicas. Parte, ainda, dos seguintes objetivos específicos: refletir sobre os percursos metodológicos utilizados e identificar como a Teoria das Representações Sociais contribui para desvelar novas discussões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com a leitura literária.

Com base nesses objetivos, questiona-se: Quais os percursos metodológicos utilizados nas pesquisas analisadas com uso da Teoria das Representações Sociais? Como a Teoria das Representações Sociais contribui para desvelar novas discussões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com a leitura literária?

Dito isso, é importante discorrer sobre o percurso metodológico adotado para conhecer a produção científica existente no país sobre a temática. A busca, neste tipo de pesquisa, ocorre por meio da utilização de descritores (palavras-chave) utilizados para definir a temática e direcionar as buscas. Delimitados os descritores, o(a) pesquisador(a) poderá utilizar os operadores booleanos, que permitem informar ao sistema de busca como combinar os termos da pesquisa. São eles: AND, OR e NOT, os quais significam, respectivamente, E, OU e NÃO. Sendo assim, são utilizadas letras maiúsculas entre os descritores, a fim de ajudar no processo de filtragem daquilo que se deseja pesquisar (AND), definir entre um ou outro tema (OR) e aquilo que não se deseja obter enquanto resultado (NOT). O pesquisador pode recorrer a filtros disponíveis nas bases de dados para auxiliar no processo, como um recorte temporal.

A pesquisa em tela teve início com a utilização dos descritores: “literatura infantil”, “práticas pedagógicas” e “representação social”, intercalados pelo operador booleano “AND”. Sofreu alterações conforme a necessidade, cujo registro será apresentado mais adiante. O período de 2012 a 2022 foi considerado neste estudo, a fim de compreender os aspectos abordados nas pesquisas sobre o uso da literatura infantil nas práticas pedagógicas à luz da Teoria das Representações Sociais.

Para a definição da escolha dos trabalhos, inicialmente, foi realizada a leitura dos títulos e, posteriormente, a dos resumos. Contudo, alguns dos resumos se mostraram insuficientes para que pudessem ser definidos como parte deste estudo ou não, uma vez que não apresentavam elementos definidores da pesquisa, como a inexistência de referencial teórico que fundamente a utilização do termo representação social. Essa é uma preocupação expressa por Ferreira (2002) quanto à qualidade da produção dos resumos encontrados nos bancos de dados, embora seja importante não generalizar, existem casos que os resumos dos trabalhos são insuficientes

devido à ausência de informações primárias relevantes ao pesquisador. Nestes casos, sugere-se que sejam realizadas leituras de seções que venham a responder eventuais dúvidas, conforme foi feito para esta pesquisa.

Enquanto critérios de inclusão, definiu-se: 1) trabalhos que utilizaram como aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais nos estudos acerca do uso da literatura infantil nas práticas pedagógicas; 2) trabalhos que estejam dentro da temática e cujas pesquisas foram realizadas na última década, entre 2012 e 2022. Consequentemente, estabeleceu-se como critérios de exclusão trabalhos que não utilizassem a Teoria das Representações Sociais como aporte teórico-metodológico para o desenvolvimento das pesquisas (2012-2022).

A base de dados escolhida foi o Google Acadêmico, considerando caminho viável para a construção de pesquisa dessa natureza. A escolha se deu devido a um longo processo de buscas realizadas junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que se mostraram insuficientes para este estudo. No entanto, na base de dados Google Acadêmico, foi verificado um resultado consistente, um total de 4 trabalhos (três artigos e uma dissertação) publicados conforme os critérios em questão.

Embora seja evidente a escassez da produção científica em nível de mestrado e doutorado, além da inexistência de trabalhos que tratem do mesmo objeto abordado neste estudo – representações sociais dos licenciandos do curso de Pedagogia acerca do uso da literatura infantil nas práticas pedagógicas – busca-se analisar aqueles que se assemelham a isso. Com isso, pretende-se discutir o uso da literatura infantil nas práticas pedagógicas por meio da análise das representações sociais, embora possuam *locus* e sujeitos distintos. Sendo assim, considerando o já delineado cenário de escassez de produção científica na área, como observado nos bancos de dados de teses e dissertações, optou-se por percorrer outros caminhos.

Novas buscas foram realizadas no dia 27 de abril de 2023, em uma nova base de dados, a SCIELO, acessada às 11h20min. Os descritores utilizados foram: “literatura infantil” AND “representação social”. Com isso, obteve-se um total de dois resultados, que consistem em artigos publicados em periódicos. Diante das buscas realizadas, com resultados que se mostraram insuficientes para a realização do estado do conhecimento, optou-se por realizar buscas em outra base de dados.

Ainda no dia 27 de abril de 2023, ocorreu uma busca na base de dados Google Acadêmico, às 11h34min, utilizando os descritores “representações sociais”, “literatura infantil” e “práticas pedagógicas”. Com isso, obteve-se como resultado 1.300 trabalhos

publicados entre 2012 e 2022. Após a aplicabilidade dos critérios de inclusão e exclusão, obtiveram-se quatro trabalhos para análise, 1 dissertação e 3 artigos científicos. É importante ressaltar que os trabalhos apontados como resultado na base de dados da SCIELO tornaram a aparecer enquanto resultados no Google Acadêmico. Embora escassos, compreende-se que o número de trabalhos encontrados nesta base de dados é suficiente para compreender as perspectivas e olhares que a produção científica tem tomado na última década para tratar do uso da literatura infantil nas práticas pedagógicas à luz da TRS. No Quadro 1, a seguir, estão descritas as pesquisas selecionadas para análise e são expostos aspectos primários acerca destas.

Quadro 1 - Trabalhos selecionados no Google Acadêmico

Autores/ano de publicação	Título do trabalho	Categoria	Publicação
Veloso e Paiva (2021)	Representações sociais de leitura: o texto literário em sua função lúdica e educativa	Artigo	Revista Brasileira de Educação
Teixeira e Lima (2020)	Contribuições da teoria das representações sociais para a formação do leitor literário	Artigo	Revista Profanações
Veloso e Paiva (2020)	Representações sociais de leitura: práticas docentes e formação de crianças leitoras	Artigo	Revista Linhas Críticas
Dill (2019)	Representações sociais de literatura e o fazer pedagógico nos anos finais do ensino fundamental: um estudo com professores de uma gerência regional de educação do oeste de Santa Catarina	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Dito isso, apresenta-se a análise dessa produção científica, isto é, são realizadas inferências sobre os trabalhos selecionados, conforme a ordem descrita no quadro acima. Reitera-se que se busca, ainda, refletir sobre os percursos metodológicos utilizados, além de identificar como a Teoria das Representações Sociais contribui para desvelar novas discussões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com a leitura literária.

Inicialmente, tem-se o artigo intitulado “Representações sociais de leitura: o texto

literário em sua função lúdica e educativa”, das autoras Veloso e Paiva (2021). A pesquisa tem o objetivo de discutir processos de ancoragem e objetivação das representações sociais sobre leitura literária de professoras da rede pública de ensino no município de Montes Claros/MG. Os sujeitos da pesquisa são 94 professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental I. Utilizou-se o questionário com questões abertas como instrumento de construção de dados. Para tanto, “[...] a análise dos dados está referenciada na teoria das representações sociais proposta por Moscovici (1978, 2015), que entende o processo representacional como forma de conhecimento que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação” (Veloso; Paiva, 2021, p. 1). No estudo, constatou-se que as professoras ancoram a leitura literária na ludicidade do texto e na possibilidade de utilizá-lo para ensinar e educar as crianças. As professoras realizam dramatização para conferir concretude e materialidade em relação ao prazer de ler.

Esta pesquisa evidencia algo já discutido anteriormente, o caráter pedagógico atribuído à literatura infantil. Embora essas professoras tenham uma formação acadêmica, um referencial científico que discute a relevância da literatura e que deveria nortear suas práticas, a literatura infantil é constantemente utilizada para ensinar e educar. Compreende-se, então, que a prática dessas professoras está embasada em um outro conhecimento: o do senso comum, fruto do fenômeno de representação social, o que justifica a necessidade de trazer o texto literário de forma concreta, palpável, como forma de significar e objetivar o uso da literatura infantil em suas práticas.

O trabalho de Teixeira e Lima (2020), intitulado “Contribuições da teoria das representações sociais para a formação do leitor literário”, tem o objetivo de investigar as representações sociais de leitura literária por alunos do 5º ano do ensino fundamental no Colégio Pedro II. Participaram da pesquisa 23 alunos com idade entre 10 e 13 anos. Para tanto, obteve-se o respaldo da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice D). Fundamentada na teoria moscoviciano das representações sociais, o estudo contou com dois instrumentos de coleta de dados: grupo focal, como técnica principal, e questionário individual, aplicado no início da pesquisa, com o intuito de isentar os participantes da influência do grupo. O questionário foi composto por cinco questões, retomadas posteriormente na realização da interação durante o grupo focal.

O grupo focal partiu de um roteiro que contemplou questões norteadoras das interações. Os encontros eram registrados por meio de gravação de áudio, com participação de um relator e um moderador. A análise do material se deu por meio da análise de conteúdo, segundo Bardin (2016). Foi feita a transcrição do material de áudio resultante do grupo focal, o que “[...]”

permitiu sintetizar os elementos mais significativos para as crianças em relação ao objeto e buscar os significados relacionados à cultura dos grupos e às suas práticas sociais (face simbólica)” (Teixeira; Lima, 2020, p. 57).

A pesquisa revelou a leitura literária como um objeto de pertencimento para essas crianças, expressou-se como algo positivo e prazeroso, o que contribuiu para a sugestão da ampliação dessa prática social de leitura em outros contextos escolares. Aponta-se também a relevância de novos estudos sobre representações sociais com crianças para elucidar aspectos significativos da formação leitora. Este trabalho tem um diferencial, pois apresenta como sujeitos da pesquisa alunos do 5º ano do ensino fundamental, um público já alfabetizado, leitor de literatura. Desse modo, revela a importância de conhecer as representações desses sujeitos acerca da leitura de literatura para compreender a formação leitora e as práticas nas quais foram imersas.

Fechando os trabalhos desta categoria, tem-se a pesquisa intitulada “Representações sociais de leitura: práticas docentes e formação de crianças leitoras”, de Veloso e Paiva (2020), autores já citados anteriormente. Os autores desenvolveram a primeira pesquisa apresentada neste estudo. Com isso, tem-se um total de dois artigos publicados com esta temática, tendo em vista o recorte analisado. Um artigo visou analisar representações sociais e práticas docentes produzidas no processo de escolarização da literatura nos anos iniciais do ensino fundamental. Contou com a colaboração de 93 professoras e 1 professor. Esses sujeitos cursaram a disciplina Literatura infantil, em licenciatura voltada para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, e já estão em exercício docente há mais de 5 anos.

Como instrumento de coleta, adota um questionário com questões abertas, aplicado no formato impresso. Esta escolha se deve ao número de participantes elevado, o que impossibilitaria a utilização de outro instrumento, que eventualmente demandaria maior disponibilidade dos sujeitos. Conforme destacam as autoras, “[...] a análise dos dados se orientou por uma perspectiva compreensiva e interpretativa, por abordagem qualitativa” (Veloso; Paiva, 2020, p. 4). A pesquisa permitiu constatar que as três dimensões das representações sociais – as atitudes, a informação e a imagem – ancoram-se no prazer de ler e na funcionalidade das práticas de leitura desenvolvidas.

Logo, esta pesquisa identifica uma relação entre a literatura e o seu caráter pedagógico, uma vez que os sujeitos externaram a falta de oportunidades para discutir o processo de formação leitora, o que os levou a recorrer ao conhecimento experiencial, adquirido por meio de suas vivências como estudantes e leitores de literatura. As práticas desenvolvidas tendem a utilizar a literatura como material didático para atingir objetivos escolares. Além disso, estão

ancoradas em seus referenciais, cujos julgamentos as entendem como favoráveis ao processo educativo.

O grupo tem consenso quanto ao livro de literatura ser objeto potencialmente benéfico para as crianças, no que tange à formação cultural e humana. No entanto, buscar desenvolver sensibilidade, criatividade e imaginação é considerado por algumas professoras algo ameaçador, haja vista que a escola tem demandas urgentes que merecem maior atenção. Entendem, portanto, que o texto literário deve despertar o prazer de ler, mas deve ser utilizado com funcionalidade. A representação social do grupo perpassa elementos do caráter estético do texto literário, mas é por meio do caráter pedagógico atribuído à literatura que ela se estrutura, orientando práticas docentes.

Por fim, tem-se a pesquisa de dissertação de Dill (2019), intitulada “Representações sociais de literatura e o fazer pedagógico nos anos finais do ensino fundamental: um estudo com professores de uma gerência regional de educação do oeste de Santa Catarina”. Trata-se de uma pesquisa que busca compreender como as RS sobre literatura orientam o modo como os professores de 6º ao 9º ano de uma Gerência Regional de Educação do Oeste de Santa Catarina inserem/integram ou não a literatura em seu fazer pedagógico. Enquanto percurso metodológico, buscou realizar o levantamento de todos os professores vinculados à Secretaria de Educação do Estado que atuaram na GERED de Itapiranga no ano de 2017, sejam efetivos, contratados ou temporários. Com isso, obteve-se um total de 163 professores, sujeitos da pesquisa. Optou-se por utilizar três instrumentos de pesquisa: a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), o questionário sobre o uso da literatura e o questionário sociodemográfico.

A análise dos dados foi realizada numa perspectiva plurimetodológica, quanti-qualitativa, com o auxílio de programas informatizados (IRAMuTeQ e o SPSS). A pesquisa demonstrou que a literatura é pouco utilizada nas práticas pedagógicas dos professores do ensino fundamental, atuantes nos anos finais, mesmo entre os professores cujas disciplinas são direcionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas. Cerca de 60% afirmaram utilizar frequentemente a literatura em sala de aula, o que revela a relação entre o uso da literatura “[...] está fortemente relacionado com a formação e a experiência profissional (área de atuação) desses professores” (Dill, 2019, p. 149). A pesquisa evidencia ainda que a literatura está presente na rotina escolar dos alunos do ensino fundamental, no que se refere aos anos finais (6º a 9º ano), embora a mesma frequência não seja observada na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental.

Concluiu-se que as RS dos professores sobre a literatura são caracterizadas pela relação estabelecida entre conhecimento, leitura e livro. Essa relação está ancorada nas experiências

(majoritariamente positivas) com as obras literárias com as quais se teve contato na escola. Trata-se de um conhecimento relacionado à formação global do ser humano, tanto em sua individualidade, em um plano subjetivo, como no eixo social. A leitura, sempre citada como memória de uma experiência vivida com o texto literário na escola, evidencia que nisso se ancora a representação social do grupo. O livro é concebido como suporte que objetiva a própria leitura, uma vez que permite ampliar o conhecimento.

Reconhece-se, portanto, a relevância de uma pesquisa dessa natureza, que aborda o uso da literatura nas práticas pedagógicas para reflexões na área da educação, e as contribuições da literatura para a formação humana. Isso permite a aproximação de questões metodológicas em pesquisas sobre a TRS. Além disso, permite identificar como essa teoria contribui para desvelar novas discussões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com a leitura literária.

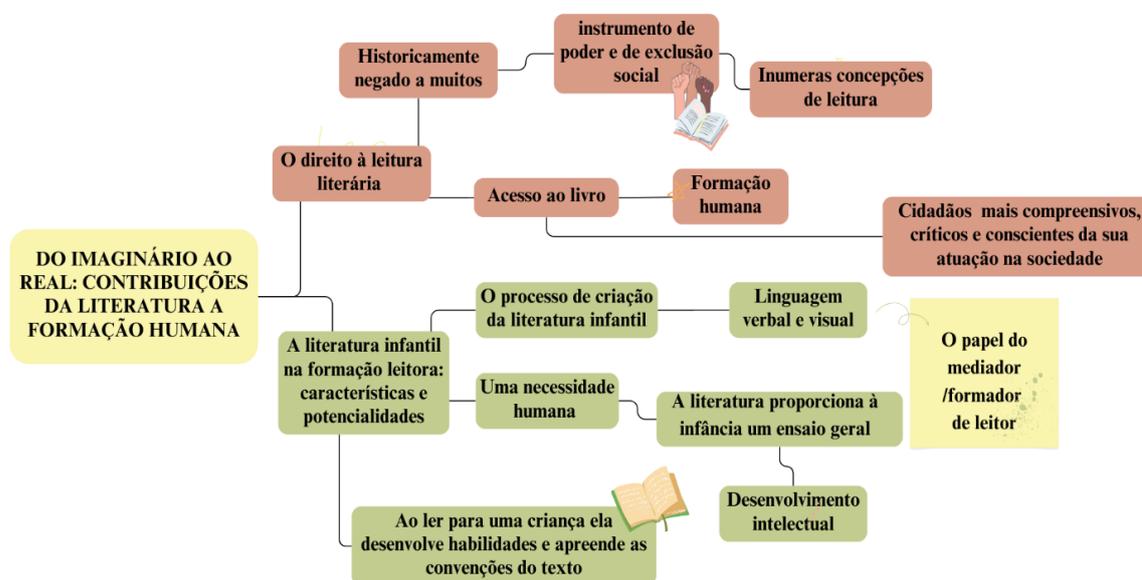
Sendo assim, os trabalhos analisados revelam a necessidade de se estudar a temática de maneira mais aprofundada, dada a escassez de teses e dissertações que abordam a literatura infantil à luz da TRS. Compreende-se ainda a relevância de pesquisas com objeto e referencial teórico desta natureza, tendo em vista a percepção sobre como o fenômeno age como guia para a ação, no que tange a um gênero tão presente nas práticas pedagógicas, e como essas práticas refletem na formação do sujeito leitor e nas representações por eles construídas.

Assume-se, então, que são significativos os resultados desta investigação, dado o fato de que consiste em uma temática pouco pesquisada, sobretudo no que se refere às representações sociais de licenciandos sobre os usos da literatura nas práticas pedagógicas, proposição deste estudo. Isso reitera a necessidade de ampliação dos estudos sobre as representações sociais acerca da literatura infantil, como se pretende nesta pesquisa.

Por fim, é válido ressaltar que se compreende a escola como ambiente muitas vezes responsável por promover significativamente a interação entre as crianças e o livro de literatura, introduzindo-as no contexto de formação leitora. Com isso, passam a consumir essa literatura por meio da mediação e das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Desse modo, torna-se relevante refletir sobre as representações sociais dos sujeitos (professores e alunos) que constituem esse processo de formação leitora.

2 DO IMAGINÁRIO AO REAL: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Figura 2 - Contribuições da literatura para a formação humana



Fonte: Adaptado de Candido (2004) e Amarilha (1997).

Esta seção apresenta reflexões acerca da literatura como direito humano essencial à formação do sujeito e sua integridade espiritual (Candido, 2004). Aborda-se, ainda, a literatura para a infância, considerando o processo de criação e estruturação do texto literário, que dispõe de diferentes linguagens para comunicar e admite o livro como um produto carregado de intencionalidades do adulto que produz e oferta à criança. Sendo assim, é oportuno discutir sobre as concepções de leitura e literatura que coexistem e que influenciam os profissionais formadores de leitores na escolha e na utilização do livro de literatura em sala de aula. Por fim, serão discutidas as especificidades do texto literário voltado às crianças e suas potencialidades, tendo em vista as experiências que proporciona, as habilidades que desenvolve, o encantamento e o acolhimento que permite experimentar.

2.1 O direito à leitura literária

Ao discutir sobre os direitos humanos, por vezes, chega-se a um pensamento reducionista frente a questões estritamente essenciais à manutenção da sobrevivência física. No entanto, é preciso ampliar o olhar para questões debatidas por Candido (2004, p. 174), ao

afirmar que os direitos humanos “[...] garantem a integridade espiritual”. Todavia, questiona-se: afinal, como definir o que são direitos humanos? Para responder esta pergunta inquietante, apresentam-se as reflexões de Candido (2004). Embora o autor não ofereça propriamente uma resposta, é possível compreender as ambiguidades inerentes a esta definição. Para ele, os direitos humanos parecem ser um pressuposto, no entanto, ao buscar delinear suas fronteiras, torna-se a essência do problema, pois é necessário “[...] reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (Candido, 2004, p.172). Esta é uma afirmação que parece óbvia, a princípio. Todavia, chega-se ao cerne da discussão ao se perceber que, constantemente e repetidamente, relativiza-se o que é de fato indispensável diante dos direitos dos demais.

Nessa discussão, desde o título da subseção, o texto de Antônio Candido – “Direito à literatura”, escrito em 2004 – é inspiração. As ideias do autor serão retomadas em diálogo com outros pesquisadores que se aproximam de questões históricas que nos levam a compreender a leitura literária como direito e as questões contemporâneas que remetem a ações que buscam sua efetivação.

A leitura da literatura como direito faz refletir sobre uma série de questões, dentre as quais destacam-se: O que se compreende por literatura? O que é leitura? Como essa prática foi incorporada na sociedade? Como as questões históricas refletem o contexto atual? É preciso considerar ainda questões de ordem educacional, social e política que permeiam ações que assegurem o direito à literatura de forma possível e real na sociedade contemporânea.

Neste estudo, defende-se a concepção de literatura como arte, cujo caráter estético é considerado elemento indispensável ao texto. Ressalta-se também que este estudo trata do direito à literatura. Sendo assim, em diversos momentos, faz-se uso do termo literatura em seu sentido amplo, respeitando a escolha de Candido (2004), o que também se estende à literatura infantil.

Reforça-se, ainda, que o direito à literatura foi historicamente negado a grande parcela da população. O próprio ato de ler, por muito tempo, restringiu-se a uma fração mínima da sociedade. Tratava-se de um privilégio, então cabia “[...] a essa minoria o ‘direito’ de dar sentido ao mundo, enquanto aos demais resta a submissão aos ditames dos que ‘sabem das coisas’” (Martins, 2012, p. 24). Vale salientar que, neste contexto, a leitura era compreendida como um ato de decodificação dos signos gráficos e como hábito adquirido por meio da repetição e do treino.

Questões históricas como essas permitem entender como a leitura foi aos poucos popularizada. Além disso, verifica-se a sua relação com a própria expansão do acesso à

instrução no ambiente escolar e o papel atribuído ao texto literário, também incorporado a este ambiente (Martins, 2012). Tais questões reverberam na atualidade, uma vez que concepções de literatura historicamente construídas podem influenciar as práticas de professores na mediação de leitura e formação de leitores.

Tudo o que vivenciamos e observamos é resultado de um complexo processo histórico que moldou e consolidou diversas realidades nos âmbitos educacional, social, político e cultural. O direito à leitura de literatura é uma conquista que se desenvolveu ao longo de um extenso percurso de construção e desconstrução de concepções e práticas. Hoje, o acesso à leitura não apenas representa um exercício de cidadania, mas também um pilar fundamental para o desenvolvimento pessoal, social e cultural de cada indivíduo.

O acesso à instrução foi (e continua sendo) um entrave à efetivação desse direito. No entanto, essa realidade começa a ser alterada com a crise do feudalismo, que ocorreu no final da Idade Média e com a ascensão da sociedade burguesa, conforme descreve Zilberman (2003):

A leitura, como prática difundida em diferentes camadas sociais e faixas etárias, isto é, enquanto um procedimento de obtenção de informações cotidiano e acessível a todos, e não raro erudito, é uma conquista da sociedade burguesa do século XVIII. A expansão do mercado editorial, a ascensão do jornal como meio de comunicação, a ampliação da rede escolar, o crescimento das camadas alfabetizadas – todos estes fenômenos que se passam durante o Iluminismo, sendo esta filosofia a sistematização e culminância teórica que justifica a práxis social, voltada à aceleração do processo civilizatório (Zilberman, 2003, p. 55).

O ato de ler representa um momento de ruptura entre a sociedade feudal, movida pelo trabalho braçal, manual, para uma sociedade dedicada ao trabalho intelectual. Nesse contexto, a leitura era compreendida como um símbolo de civilidade e de evolução da sociedade. Embora este tenha sido o marco inicial da ampliação do acesso à leitura, é preciso ter em mente que o problema do analfabetismo continua sendo preocupante no contexto nacional brasileiro atual, sobretudo quando em relação às regiões mais pobres do país.

Conforme os dados mais recentes disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – na página do IBGEeduca¹⁰, cujos dados são voltados à educação – no ano de 2022, apresentou-se um recuo nos índices de analfabetismo no país. A taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais diminuiu em relação ao ano de 2019, que chegou a 6,1%. Já em 2022 caiu para 5,6%, uma redução de pouco mais de 490 mil analfabetos. Apesar

¹⁰ O IBGEeduca é o portal do IBGE voltado para a educação, em que se disponibilizam conteúdos atualizados e lúdicos sobre o Brasil.

da queda, que deve ser comemorada, o Brasil ainda possui quase 10 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler nem escrever.

Apesar dos dados mostrarem uma queda nos índices de analfabetismo no país, também detectam a desigualdade. Dos 9,6 milhões de pessoas que possuem entre 15 anos ou mais, que não sabiam ler e escrever, 59,4% (5,3 milhões) são do Nordeste, números quatro vezes maiores que na região Sudeste. Dentre estes, 54,1% (5,2 milhões) possuem 60 anos ou mais. Esses dados também apontam para questões estruturais do nosso país, tendo em vista que os índices de analfabetismo entre pretos e pardos é duas vezes maior que a taxa identificada entre as pessoas que são autodeclaradas brancas. Embora o objetivo deste estudo não seja discutir a alfabetização, esses índices são relevantes para pensar a leitura enquanto direito. Conforme Castrillón (2011, p. 16), “[...] historicamente a leitura tem sido um instrumento de poder e de exclusão social”. O sujeito alfabetizado é aquele que realiza leituras de forma plena, que se encontra imbuído de uma capacidade de viver a cidadania de forma efetiva, sujeito autônomo e emancipado.

Apesar de a leitura ser elemento fundamental que possibilita ao cidadão se integrar ao meio social, de forma efetiva e autônoma, ela ainda não se tornou um direito universal. Isso ocorre, sobretudo, em decorrência das discrepâncias entre suas concepções, dado que historicamente o ato de ler foi compreendido de formas diversas. Verificam-se concepções que vão desde um instrumento de poder cujo acesso era restrito a uma parcela mínima da sociedade, que impunha os ditames da organização social (Castrillón, 2011), até um ato emancipador.

Compreende-se, ainda, a leitura como as habilidades de ler e interpretar, adquiridas no processo de alfabetização em que o sujeito aprende a associar significantes a significados, isto é, ao apropriar-se do princípio alfabético e interpretá-los por meio de processos cognitivos complexos e não da mera decodificação realizada mecanicamente. Adquiridas essas habilidades, a leitura pode ocorrer de forma independente ou mediada, tanto no ambiente escolar como fora dele (Soares, 2020).

Embora se tenha, ainda na contemporaneidade, vestígios de concepções retrógradas, caminha-se para concepções que compreendem o leitor como sujeito ativo neste processo, que realiza a leitura do mundo e das palavras (Freire, 1989). O que antes era uma expressão de poder torna-se expressão de cidadania, um direito humano que, por conseguinte, humaniza (Candido, 2004). A Figura 3, a seguir, compila algumas concepções de leitura.

Figura 3 - Concepções de leitura



Fonte: Adaptado de Freire (1989), Soares (2020), Castrillón (2011) e Candido (2004).

Contudo, neste estudo, definições reducionistas não são defendidas, sobretudo aquelas que direcionam o ato de ler a um processo mecânico, no qual o indivíduo apenas decodifica, sem considerar o esforço cognitivo a que o sujeito leitor é submetido nesse processo. Assume-se que é necessário apresentar diversas concepções, a fim de ilustrar as inúmeras possibilidades por meio das quais se pode compreender o ato de ler e, conseqüentemente, orientar práticas de formação leitora. De forma semelhante à leitura, conforme apresentado na Figura 3, coexistem diferentes concepções de literatura. Colomer (2017), ao abordar o papel do livro de literatura, destaca a importância desta reflexão, afinal:

É importante refletir sobre isso porque o que se pensa a respeito condiciona a atitude dos adultos, tanto dos que se encarregam de produzir esse tipo de livros (escritores, editores etc.), como dos que oferecem sua leitura aos meninos, meninas e adolescentes (professores bibliotecários contadores de história etc.) (Colomer, 2017, p. 19).

Assim, é relevante apresentar as concepções de leitura e de literatura, uma vez que a existência dessa diversidade implica compreender que as práticas desenvolvidas pelos formadores de leitores também serão diversas e reverberam a efetivação do direito à leitura literária.

Mesmo hoje, diante das inúmeras discussões e dos esforços, “[...] temos visto um intenso movimento a favor da formação do leitor literário na escola, fruto de uma discussão iniciada há cerca de quatro décadas, em torno da leitura escolar em nosso país” (Carvalho; Baroukh, 2018, p. 9). Apesar disso, o objetivo primário de que todos tenham acesso à leitura literária ainda não foi alcançado e, como tantos outros, é negligenciado. A Lei nº 12.244, sancionada em 2010, estabeleceu o mês de maio de 2020 como prazo para a universalização de bibliotecas em escolas públicas e privadas do país (Brasil, 2010). Chegado o prazo, foi formulado o Projeto de Lei nº 4401/20, que estabeleceu seu adiamento para 2022. Embora se compreenda os avanços ocorridos, a Lei não atingiu seu objetivo, já que, em 2024, ainda existem escolas públicas que sequer possuem prédio próprio.

Esses aspectos reveladores da desigualdade social existente no país, diante da sociedade capitalista, globalizada, intervém de forma perversa sobre grande parcela da sociedade (Santos, 2001) e interferem diretamente na formação leitora dos sujeitos, como afirmam Carvalho e Baroukh (2018, p. 11-12):

Formar leitores é um desafio, a despeito de tantos esforços em relação a essa função fundamental da escola. Na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos deparamos com um público que, por muito tempo, acreditou-se não ser possível ou necessário ter acesso direto aos livros.

A percepção desses sujeitos diante da possibilidade e da importância do acesso ao livro revela o quão necessária é essa discussão, a fim de que então ocorra a mudança dessa percepção sobre não ser possível/necessário ter acesso a livros. Segundo as autoras, ela se dá diante do processo de formação leitora, que envolve

[...] antes de mais nada, uma mudança de perspectiva na vida de uma pessoa, que passa a ter acesso a muitas informações em um mundo letrado. Ainda que atualmente muito do que conhecemos nos alcance por meio das mídias audiovisuais eletrônicas, reconhecemos que a escrita ocupa um lugar importante em nossa cultura. O fato de ser ou não ser alfabetizado possui relação direta com o próprio modo de pensar do sujeito (Carvalho; Baroukh, 2018, p. 12).

Nessa perspectiva, pensar o sujeito leitor implica refletir sobre os impactos da leitura em sua vida, assim como considerar as implicações da ausência dessa prática na forma como concebe e se posiciona diante da sociedade em que está inserido. Se a leitura liberta e humaniza, ela tem uma função primordial na constituição do sujeito, de sua consciência cidadã e sua atuação social. Sendo assim, cabe questionar: o que é leitura?

A leitura, cito novamente Emilia Ferreiro (2002) é um direito, não é um luxo, nem uma obrigação. Não é um luxo das elites que possa ser associado ao prazer e a recreação, tampouco uma obrigação imposta pela escola. É um direito de todos que, além disso, permite um exercício pleno da democracia (Castrillón, 2011, p. 19).

Conforme Queiros (2019, p. 25), “Ler é uma prática humana por meio da qual se dá o encontro do próprio pensamento com a formação do sujeito, a partir da relação estabelecida com o texto”. Corrobora-se esta pesquisa ao compreender

[...] a leitura como caminho para a construção consciente do destino da humanidade... Pela leitura criamos laços e nos aproximamos. Ler é somar-se ao outro, é confrontar-se com a experiência que o outro nos certifica. Por ser assim, a leitura - pelo que existe de individual e ao mesmo tempo de social - nos remete ao encontro das diferenças enquanto nos abre em liberdade para vivê-las em plenitude (Queirós, 2011, p. 8-9).

Assim, é neste sentido que a leitura se qualifica: ao compreender sua relação com a liberdade, verifica-se que se configura como direito inalienável somado ao direito à literatura.

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (Candido, 2004, p. 175).

Nessa perspectiva, a leitura corresponde a um dos caminhos pelos quais a literatura se afirma como um direito humano – isto é, uma necessidade inerente ao ser –, concepção que vai ao encontro do que defende Morin (2003), ao compreender o papel da literatura, tanto em relação ao indivíduo quanto ao meio social, tendo em vista que:

A literatura faz a inclusão do humano, da vida, do mundo, de nós mesmos; revitaliza, desperta nossa substância interior adormecida, rechaçada. A literatura nos revela nossa barbárie de civilizados, nossas incompreensões, egocentrismos, nossas mentes, nossos egoísmos, fonte de todas as barbáries da violência e de ódio. A literatura convida a formar-nos, a tornarmos-nos melhores, sua singularidade contém universalidade e a sua universalidade nos abre a todas as singularidades e diversidades humanas do nosso planeta Terra. Para fazer a inclusão social, necessita-se da inclusão mental, e a literatura oferece essa possibilidade quando a tomamos a sério (Morin, 2003, p. 20).

A literatura tem a capacidade de tocar o ser no seu íntimo, de propiciar sensações e sentimentos por meio da história de personagens fictícios, cujas vivências ajudam a constituir

a identidade do leitor, principalmente por meio de uma representatividade relacionada à cor, ao cabelo, à pertença, entre tantas formas de se afirmar por meio da arte, da ilustração e da escrita do texto literário.

A efetivação de direito à leitura literária, defendida por Candido (2004), continua sendo um grande desafio para a sociedade atual. No entanto, o autor alerta para o quão necessária é a leitura, sobretudo a leitura de literatura, uma vez que, “[...] a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 2004, p. 180).

Assim, é possível perceber o quanto a literatura é necessária à vida humana. Ao longo desta seção, busca-se apresentá-la como direito em que a literatura cumpre um papel muito importante para a formação de cidadãos e cidadãs mais compreensivos, críticos e conscientes da sua atuação na sociedade. Considera-se, ainda, a busca pela garantia dos direitos humanos incompressíveis, ou seja, “[...] que não podem ser negados a ninguém” (Candido, 2004, p. 173), portanto, são fundamentais a todos, inclusive, assegurado por políticas públicas.

Embora exista um esforço, vale salientar que as políticas públicas são elaboradas mediante a existência de demandas. Dito isso, reforça-se a relevância da organização social para o alcance de amplitude nacional, em prol da defesa do direito à leitura literária. Nesse caso, a garantia de acesso deve ser assegurada pela escola, por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, com o uso da literatura para a formação humana e cidadã.

Logo, é importante discutir sobre questões fundamentais, como a importância da literatura, a fim de somar forças nesta empreitada, tendo em vista a formação humana como direito básico. É igualmente necessário ampliar as reflexões sobre questões que delineiam diretamente o uso do livro de literatura voltada à infância. Tal iniciativa compreende um contexto de diferentes nuances que se referem a como os professores, ao mobilizarem suas concepções de literatura e leitura, organizam suas práticas pedagógicas como formadores de leitores.

Para que a leitura literária contribua para a formação humana, é preciso considerar que a literatura infantil apresenta aspectos imbricados à estrutura do texto, ao seu processo de produção, à qualidade do livro que se oferta às crianças. A fim de assegurar a formação leitora desse público, é preciso haver o encontro com o texto em toda a sua potencialidade. As discussões a respeito desse tema serão ampliadas mais adiante.

2.2 A literatura infantil na formação leitora: características e potencialidades

Nesta subseção, discute-se sobre a leitura de literatura infantil na formação leitora. Para tanto, discorre-se sobre dois pontos fundamentais: primeiro, tem-se a convicção de que a leitura literária é um direito que, por sua vez, implica um dever e um compromisso que se estende ao professorado. Em seguida, consideram-se os aspectos que constituem o processo de produção e diagramação do livro fundamental para compreensão leitora, que consistem nas características do texto literário voltado à infância. Além disso, reflete-se sobre as potencialidades da literatura infantil, como arte que permite ao leitor/ouvinte/observador vivenciar experiências contemplativas e formativas. Discute-se, portanto, o papel da literatura infantil e a qualidade do texto ofertado às nossas crianças, a fim de contribuir na/para formação do leitor. Por meio desses aspectos, serão abordadas inquietações frente a uma realidade veementemente desafiadora.

No que se refere à formação leitora na infância, promovida por meio da literatura infantil, corrobora-se que

A literatura infantil se caracteriza pela forma de endereçamento dos textos ao leitor. A idade deles, em suas diferentes faixas etárias, é levada em conta. Os elementos que compõem uma obra do gênero devem estar de acordo com a competência de leitura que o leitor previsto já alcançou. Assim, o autor escolhe uma forma de comunicação que prevê a faixa etária do possível leitor, atendendo seus interesses e respeitando suas potencialidades (Cademartori, 2010, p. 16).

É importante destacar que a literatura infantil nem sempre foi como se conhece hoje. Os primeiros contos adaptados ao público infantil, escritos por volta do século XIX, consistiam em narrativas lidas para crianças. Nessas narrativas, as ilustrações não eram numerosas, embora ricas em detalhes (Amarilha, 1997). A leitura em voz alta era um evento social e as vozes que narravam as histórias tinham o papel de conduzir o ouvinte a compreendê-la, “[...] de forma calorosa, assustadoras ou animadas, conforme fosse o caso” (Amarilha, 1997, p. 42).

Somente com a popularização do livro o ato de ler se tornou individual. Com isso, “[...] o leitor desprovido das nuances da voz narrando uma história perdeu seu referencial e seu guia na compreensão da trama. Agora, ele teria que, sozinho, suprir a ausência da voz do narrador e contar, ele próprio, a si mesmo a história lida” (Amarilha, 1997, p. 42). Nesse período, a ilustração foi reconhecida como forma de substituir a entonação da voz do leitor-narrador-contador de história.

Diante de diversas mudanças referentes à qualidade do texto literário, compreender a estrutura do texto de literatura infantil tornou-se relevante, conforme esclarecido por Cademartori (2010, p. 16):

A estrutura e o estilo das linguagens verbais e visuais procurando adequar-se às experiências da criança. Os temas são selecionados de modo a corresponder às expectativas dos pequenos, ao mesmo tempo em que o foco narrativo deve permitir a superação delas. Um texto redundante, que só articula o que já é sabido e experimentado, pouco tem a oferecer.

Neste texto, as linguagens verbal e visual possuem papéis relevantes e de igual importância, principalmente no que se refere aos livros destinados aos leitores iniciantes. A linguagem que melhor se adequa é definida ao longo do processo criativo do autor e do ilustrador. Em alguns casos, ambas as atividades são desempenhadas pelo mesmo profissional. Este, ao longo do processo, delinea e define como as linguagens verbal e visual serão utilizadas, tendo em vista a faixa etária do público a que se destina.

Nessa perspectiva, o processo criativo que envolve a produção do texto é algo complexo, já que deve levar em conta as expectativas dos novos leitores. Objetiva-se permitir que eles vivenciem novas experiências, pois assim o contato com o livro se torna um encontro instigante. Nesse processo, ressalta-se não só o trabalho do autor e do ilustrador, mas também do formador de leitor, como responsáveis pela evolução qualitativa na habilidade de ler, necessária para a apreciação da literatura (Amarilha, 1997).

Esse processo se inicia com o momento criativo de produção escrita do autor. Posteriormente, soma-se a esse processo o trabalho do *design* editorial, que corresponde ao projeto de publicação, pensado na perspectiva de promover novas experiências ao leitor. Nesse momento, são pensados todos os elementos do livro, no que tange ao seu aspecto físico, digital ou interativo. São pensados a capa, o formato, o frontispício (também conhecida como página de rosto), a ficha técnica, a ficha catalográfica, o International Standard Book Number (ISBN), o código de barras e a dedicatória. Desse modo, o *layout* desempenha papel importante, pois determina a posição ocupada pelos elementos verbais e/ou visuais dentro da página (Zimmermann, 2019).

Para tanto, é realizada a definição da tipografia, ou seja, a fonte. Esta, uma vez escolhida, tem o papel de criar um visual convidativo, apropriado ou até divertido, quando o assunto é o livro direcionado para as crianças. No entanto, é preciso ter cautela quanto à elegibilidade na

forma das letras, ao reconhecimento de um caractere individual, ao cuidado com o espaçamento entre as linhas, palavras e letras. A tipografia está diretamente relacionada não só à velocidade de leitura, mas também à fadiga do leitor, daí a importância da escolha desse aspecto do texto. Dessa forma, a fonte e o seu tamanho têm muito a revelar, já que a variação desses elementos costuma chamar a atenção do leitor (Zimmermann, 2019).

Zimmermann (2019, p. 35) defende que, para o livro infantil, “[...] é adequado pensar na diagramação do texto para que tenha importância não só o que está escrito, mas como está escrito, desse modo tornando o livro mais completo e dinâmico”. A diagramação consiste em organizar e dispor o conteúdo do livro de forma visualmente agradável ao leitor, logo, trata de todos os elementos gráficos utilizados no livro destinado para crianças.

Nesses casos a ilustração ganha um papel privilegiado ao promover a leitura por meio de elementos visuais. Dessa forma, possibilita-se que as crianças realizem a leitura de imagens e se permite “[...] o encanto por aquilo que tem o poder de simular a realidade” (Chicoski, 2010, p. 55). Esse o poder que a ilustração exerce sobre a humanidade, uma vez que “[...] oferece ao leitor uma rica experiência de cor, forma, perspectivas e significados” (Amarilha, 1997, p. 41).

Essa prática de leitura é possível quando compreendida como leitura de mundo, a qual Freire (1989) define como aquela que precede a leitura da palavra e, conseqüentemente, “[...] a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (Freire, 1989, p. 13).

No entanto, mesmo que a ilustração seja proveniente da ótica do ilustrador, assim como a palavra é organizada pelo escritor, cada uma das linguagens tem uma função na construção discursiva, tentando estabelecer um vínculo com o leitor. Por isso, palavra e ilustração precisam acolher o leitor e permitir-lhe encontrar no texto uma brecha para dele fazer parte, interagir, interferir, exercendo o papel de leitor, aqui entendido como produtor de sentido (Ramos; Nunes, 2013 p. 254).

Salienta-se, ainda, que “[...] a ilustração pode representar, muitas vezes, a iniciação da visualidade da criança, o seu primeiro contato com a obra de arte e com as artes visuais” (Fleck; Cunha; Caldin, 2016, p. 199). Esse processo contemplativo e envolvente que a arte oferece deve ser experimentado desde a tenra idade. Os livros de literatura infantil podem exercer a função de introduzir as crianças neste universo. No que se refere ao contexto escolar, atribui-se ao professor a responsabilidade de mediar as experiências com a leitura e com a arte.

Entretanto, compreende-se que é preciso ter em mente que os livros são o produto final de um processo de produção carregado de intencionalidades, sentidos e significados atribuídos pelos adultos que o produzem. Apesar disso, é preciso igualmente considerar que a leitura é um

ato interpretativo muito singular, de modo que a intencionalidade impressa pelo autor pode não alcançar o leitor tal qual foi idealizada.

Concomitantemente, a qualidade daquilo que se produz e que convenientemente circula nos espaços de formação leitora está diretamente relacionada à qualidade dos leitores que estão sendo formados. Dessa forma, para que a produção privilegie a qualidade das obras, é necessário que os leitores sejam “[...] mais interessados, mais críticos, mais entusiastas e mais seletivos” (Andruetto, 2012, p. 65), dado que

Tudo que lemos, a exceção da natureza (isso se não considerarmos a interferência do homem nela), é fruto de uma visão de mundo, de um sistema de ideias de técnicas de produção, caracterizando um comprometimento do autor com o que produz e, por certo, com seus possíveis leitores. Há, portanto, relação entre texto e ideologias, pois estas são inerentes à intenção (consciente ou inconsciente) do autor, a seu modo de ver o mundo, tornando-se também elementos de ligação entre ele e os leitores de seu texto (Martins, 2012, p. 60).

Ao refletir sobre a leitura e a formação leitora, pensa-se sobre a relevância das práticas desenvolvidas com uso da literatura infantil. É preciso compreender que, “[...] para o desenvolvimento da capacidade leitora de seus alunos, o professor tem um papel pedagógico fundamental - e essa é uma das fortes razões pelas quais as crianças vão à escola (Amarilha, 1997, p. 43). Sendo assim, é necessário que se contribua para o desenvolvimento da verdadeira autonomia. Para tanto, “[...] a criança não pode ser deixada a ler sozinha e sempre o mesmo nível de livros. O aprendizado da leitura é um ato social; ele resulta da interferência pedagógica de uma geração sobre a outra” (Amarilha, 1997, p. 43).

Conforme Amarilha (1997), é pressuposto pedagógico que, para desenvolver qualquer habilidade necessária à realização de uma determinada atividade, esta só será aperfeiçoada por meio da prática, do prazer e da persistência. Assim, para tornar-se leitor é preciso desenvolver o gosto pela leitura, realizada de forma autônoma, crítica e progressiva. Tem-se, portanto, o papel do mediador/formador de leitor.

Dito isso, é relevante destacar que o texto literário é carregado de potencialidades que devem ser exploradas e apresentadas desde cedo nesse encontro com o livro, no tornar-se leitor. Nesse sentido, corrobora-se os apontamentos de Andruetto (2012), ao afirmar que uma narrativa é um fragmento de mundo que não nos pertence, mas que:

Reflete uma necessidade muito humana: a de não nos contentarmos em viver uma única vida e, por isso, o desejo de suspender um pouco o transcurso monocórdio da própria existência para ter acesso a outras vidas e outros mundos possíveis, o que produz, por outro lado, certo descanso ante a fadiga

de viver e, por outro, o acesso a aspectos sutis do humano que até então nos havíamos sido alheios (Andruetto, 2012, p. 54).

Nessa perspectiva, tendo em vista que se trata de uma necessidade humana, no contato com a narrativa, por meio da literatura infantil, as crianças se submetem à prova do viver outras vidas. Logo, experimentam sensações que constituem os seres humanos, enquanto sujeitos sociais, constroem a identidade e desenvolvem habilidades necessárias à vida em sociedade. A literatura permite a imersão no mundo simbólico. Isso ocorre por meio do faz-de-conta, em que a criança se coloca no lugar do personagem, ao consentir ao leitor sentir as angústias e a dor ao se colocar em cena. Segundo Amarilha (1997), neste brincar de faz-de-conta, a criança transfere para as suas ações representações do mundo real que, no entanto, são realidades imaginárias.

Ao brincar de princesa ou de bruxa, de astronauta ou policial, por exemplo, as crianças experimentam dramas e sensações de forma intensa, “[...] que podem ser seus agora, mas que também são antecipações do destino humano” (Amarilha, 1997, p. 54). Esses sentimentos, experienciados no mundo ficcional, acentuam os ensinamentos da vida real, ao antecipar vivências do ser adulto. Afinal, “[...] é nessa brincadeira, nessa atividade lúdica que a literatura proporciona à infância um ensaio geral” (Amarilha, 1997, p. 54).

Essas experiências só são possíveis por meio da abstração, que consiste no distanciamento do mundo. Esse distanciamento, por sua vez, é promovido pela literatura; sem ele, o mergulho nas sensações ocorre de forma muito rasa. Essa habilidade é fundamental para o leitor, afinal, sem a abstração, o leitor “[...] não consegue ler mais que poucas páginas de um livro, porque a partir da abstração treina-se também a concentração” (Amarilha, 1997, p.51-52). Ao ler literatura, é possível assumir o papel de outra pessoa, viver outras vidas por meio do jogo simbólico que é desencadeado pelo universo imaginário (Amarilha, 1997). Trata-se de experiências que muito contribuem com a formação humana, ao permitir que o sujeito se distancie dos temores da vida real e cotidiana, como uma espécie de refúgio.

No entanto, Amarilha (1997) esclarece que esta habilidade não é adquirida de forma repentina, mas é fruto de um longo processo experimentado gradativamente e sistematicamente. Esse processo não precisa e não deve ser exaustivo. Afinal:

Textos literários que correspondem de perto aos interesses das crianças, possibilita momentos de lazer e prazer, incentivam a fantasia e o imaginário, colaboram no processo de amadurecimento emocional, ampliam a visão do mundo e a compreensão do ser humano (Soares, 2020, p. 212).

Assim:

Quando colocamos a narrativa na escola através do contador-leitor de histórias, mudamos a história da escola. Mudamos a relação da criança com a cultura escolar porque a fazemos experimentar textos significativos do ponto de vista psicológico, social, linguístico, afetivo, pressupondo que todo professor seleciona, adequadamente, os textos que lê para seus alunos. Assim, o desenvolvimento da criança não fica exposto ou dependente de sua maturação interna para acontecer, pelo contrário, a história da escolarização da criança em convívio com a literatura promove, antecipa e consolida seu crescimento. Principalmente, no aprendizado da oralidade significativa e na potencialização do ouvido como instrumento pensante (Amarilha, 2013, p. 37).

Desse modo, reafirma-se a potência do texto literário e o papel do professor/mediador/formador de leitor. Esse profissional, por meio de suas práticas, poderá atingir a potencialidade da literatura infantil, proporcionando às crianças inúmeras experiências, tais como:

Potencializar a capacidade que tem de transformar a sua interação verbal com o texto e com a voz narrante em processo de estruturação do pensamento, da linguagem, da audição, da imaginação. Para isso, precisamos cuidar da nossa paisagem sonora, do refinamento do ambiente pedagógico (Amarilha, 2013, p. 42).

Ao ouvir histórias, também é possível desenvolver habilidades já mencionadas. Para tanto, é necessário o zelo com a escolha do livro e a preparação do ambiente, conforme será discutido mais adiante, ao tratarmos do fazer pedagógico com uso de literatura infantil. Por ora, destaca-se que esses cuidados devem anteceder os momentos de leitura e contação de história para que seu propósito seja alcançado.

Além de todas as experiências já mencionadas, é importante ressaltar que a leitura de literatura também contribui para o processo de alfabetização e letramento, ao permitir que as crianças tenham contato com o livro. Ao lê-lo elas podem ter contato com as convenções do texto, o que as auxilia nesse processo de tornarem-se leitoras, conforme sinalizado por Soares (2020, p. 204):

A criança antes mesmo de saber ler, compreende que livros contém contos, já aprende convenções do texto - como linearidade, direção da esquerda para a direita, de cima para baixo, já diferencia e relaciona escrita e ilustração, já tem a oportunidade de ampliar seu vocabulário.

Soma-se a essa discussão os apontamentos de Amarilha (1997), ao afirmar que, quando se lê para crianças, “[...] estamos lhe proporcionando informações e estruturas acima do seu

nível de leitura, estamos tornando-lhe acessível o complexo mundo da escrita” (Amarilha, 1997, p. 56). Na literatura, isso ocorre por meio da leitura do texto, da imagem e da escrita, além do ritmo presente na narrativa verbal e exigido para o leitor (Amarilha, 1997).

Assim, o processo de reconhecer e interpretar ilustrações também corrobora o processo de alfabetização ao contribuir “[...] para o desenvolvimento de alguns aspectos do leitor, como, por exemplo, a imobilidade da ilustração favorece a capacidade de observação e análise” (Amarilha, 1997, p.41). É dentro desse processo de observação que o leitor compreende a função da gravura no livro, haja vista que pode não só apresentar elementos do enredo da história, ambientar o leitor, mas também pode sinalizar o significado das palavras. Portanto, “[...] a ilustração é instrumento do processo de ler” (Amarilha, 1997, p. 41).

No que tange às inúmeras funções da literatura, corrobora-se as afirmações de Cademartori (2010), ao afirmar que

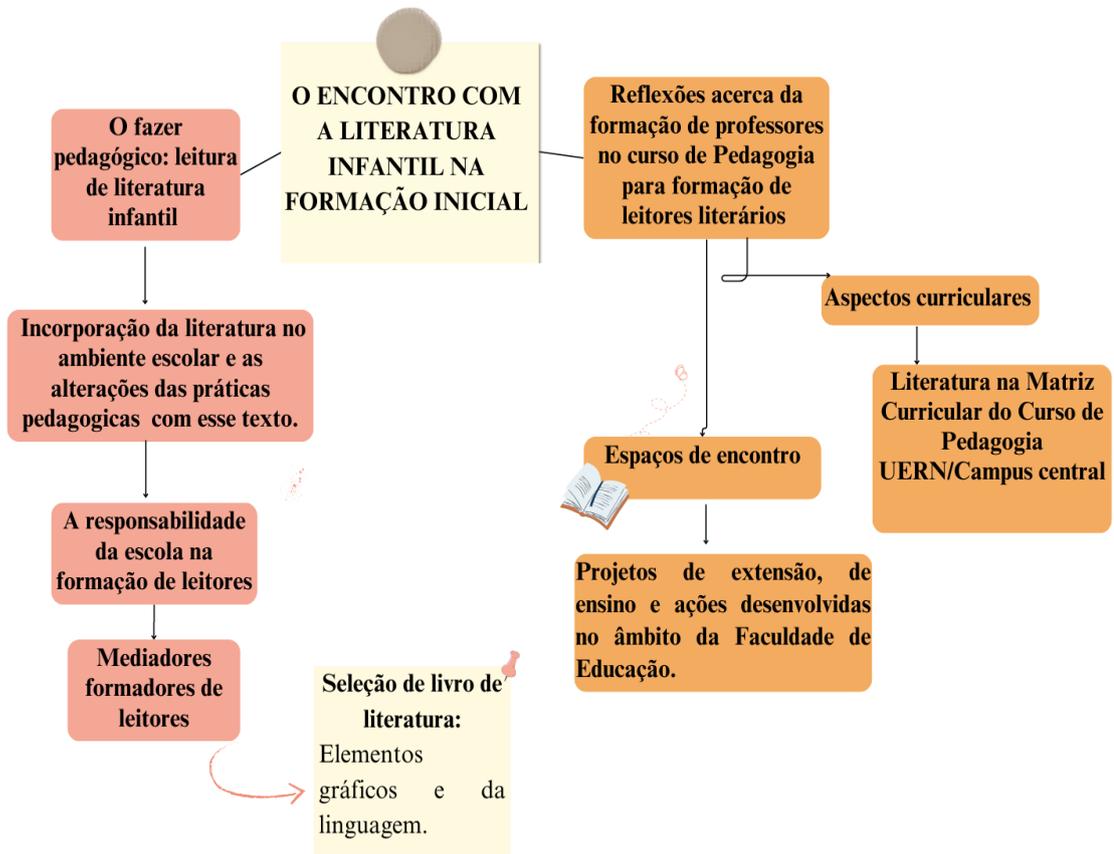
A criança que costuma ler, que gosta de livros de histórias ou de poesia, geralmente escreve melhor e dispõe de um repertório mais amplo de informações, sim. Mas esse não é a principal função que a literatura cumpre junto ao seu leitor. Mesmo sem precisar discorrer sobre a função da literatura, sabemos que é o fato de ela propiciar determinadas experiências com a linguagem e com os sentidos - no espaço de liberdade que só a leitura possibilita, e que instituição nenhuma consegue oferecer - que a torna importante para a criança (Cademartori, 2010, p. 9).

De fato, a criança leitora possui habilidades notáveis quanto à escrita, à arguição oral, ao repertório, ao conhecimento de mundo, de si e do outro. Isso ocorre por meio das experiências vivenciadas e encontra na literatura o espaço de liberdade de ser e pertencer. Nesse sentido, a literatura supera seu papel “[...] meramente paradidático” (Cademartori, 2010, p.9).

Reyes (2012, p. 28) afirma que, “[...] embora ler literatura não transforma o mundo, pode fazê-lo ao menos mais habitável, pois o fato de nos vermos em perspectiva e de olharmos para dentro contribui para que se abram novas portas para a sensibilidade e para o entendimento de nós mesmos e dos outros”. Neste estudo, corrobora-se essa perspectiva acerca da literatura e reafirma-se o desejo de que as discussões apresentadas se tornem alvo de discussão nos ambientes escolares. Dessa forma, espera-se que reverberem entre as práticas de professores(as) pedagogos(as), cuja função, entre tantas outras, consiste em apresentar o texto literário às crianças e desenvolver o gosto pela leitura autônoma, crítica e reflexiva.

3 O ENCONTRO COM A LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN/CAMPUS CENTRAL

Figura 4 - Encontro com a literatura infantil na formação inicial do curso de Pedagogia



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Esta seção é dedicada a discussões sobre a formação de professores pedagogos que atuam como mediadores de leitura e formadores de leitores de literatura. Tais discussões se referem à formação ofertada no curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Central, e contempla dois aspectos centrais: a análise dos aspectos curriculares, especificamente, da organização das disciplinas voltadas a esta formação, assim como a sala de leitura, os projetos de ensino e extensão reconhecidos como espaços de encontro com o texto literário presentes na Faculdade de Educação. Além disso, discute-se sobre o fazer pedagógico de leitura de literatura infantil no espaço escolar, apresentando elementos históricos que permitem compreender a incorporação deste gênero no cotidiano da sala de aula. Ademais, aponta-se a responsabilidade do professorado na escolha dos livros que são ofertados às crianças. Para tanto, ressalta-se a importância do zelo no momento de escolha, tendo em vista

a opção por obras que ressaltam a potencialidade do texto literário e promovam experiências exitosas para as crianças e, conseqüentemente, para a formação de leitores.

3.1 Reflexões acerca da formação de professores no curso de Pedagogia UERN, *Campus Central*, para formação de leitores literários

Nesta seção, busca-se refletir sobre a formação docente diante de um contexto marcado pela complexidade do conhecimento, que motiva a especificidade ou especialização em áreas de conhecimento. Compreende-se que, ao tentar dar conta de todo o saber produzido, corre-se o risco de fragmentar e compartimentar cada vez mais o campo do saber, de tal modo que o feche em si mesmo (Morin, 2003). Sendo assim, na contramão desta desenfreada hiperespecialização, cujos danos são apontados por Morin (2003), verifica-se que a formação do pedagogo visa torná-lo um profissional polivalente, que tem a possibilidade de atuação em múltiplas áreas. Conseqüentemente, assume múltiplas funções.

Compreendendo que o pedagogo deve atuar como formador de leitor, embora não seja este o seu único papel, suas práticas perpassam todos os níveis de ensino, de modo que apresenta o texto literário a crianças e jovens, promovendo importantes experiências. Portanto, sobre a formação docente do pedagogo, assume-se que “[...] é preciso termos clareza de que os primeiros professores de nossas crianças são os pedagogos” (Amarilha, 2013, p. 131). Sendo assim:

[...] é preciso que a formação literária sofisticada seja favorecida aos primeiros professores de nossas crianças, aos graduandos em Pedagogia, porque é deles a tarefa de mediar o rito iniciático ao mundo da palavra, do simbólico, das metáforas por que passam nossos aprendizes (Amarilha, 2013, p. 132).

Nessa perspectiva, corrobora-se, ainda, os apontamentos de Nóvoa (2022), no que se refere à necessidade de mudanças reais na educação, de modo que ocorram de dentro para fora, isto é, partindo da própria profissão docente para a alteração das práticas desenvolvidas na escola. Para tanto, é fundamental entender que “[...] a formação de professores é um campo decisivo para essa mudança, se for capaz de evitar uma subalternização dos professores e contribuir para uma valorização e um reforço da profissão docente” (Nóvoa, 2022, p. 3). Como o próprio autor esclarece, não é tarefa fácil, mas necessária, uma vez que “[...] a edificação dos grandes sistemas de ensino e o seu papel na consolidação das cidadanias nacionais dependem, em grande medida, da ação desses novos profissionais docentes” (Nóvoa, 2022, p. 4).

Neste sentido, é relevante que a leitura literária tenha um lugar de encontro e discussão na universidade, conforme afirmam Queiros e Silva (2015, p. 8):

A presença da leitura de literatura na formação leitora do professor deve acontecer ao longo de toda sua vida. Entretanto, deve ser na formação inicial o momento para um aprofundamento em torno da prática da leitura e das vantagens da literatura na formação humana do leitor. Refletir sobre essa condição nos cursos de licenciatura, e de modo particular no de Pedagogia, é primordial para uma formação leitora adequada aos estudantes pela mediação do professor, necessitando de olhares mais específicos para a formação desse profissional.

O papel do professor formador de leitor é despertar nessas crianças “[...] o prazer como elemento fundamental na relação do leitor com o texto” (Amarilha, 1997, p. 45). Feito isso, o leitor estabelece, por meio da ficção, uma “[...] visão de mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua restrita experiência existencial, por meio de sua linguagem simbólica” (Zilberman, 2003, p. 27) de modo que “[...] o próprio texto ‘ensine’ a ler” (Colomer, 2017, p. 125). Sendo assim, formar leitores implica que estes desenvolvam uma leitura “[...] autônoma, continuada, silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha” (Colomer, 2017, p. 125).

O professor pode se tornar um sujeito imbuído de curiosidade para buscar novos conhecimentos, ampliar seu repertório e melhorar sua prática. De acordo com Severino (2009):

É preciso manter-se permanentemente atualizado, não porque a formação inicial possa ter sido falha, incompleta, lacunar, mas porque o conhecimento desenvolve-se constantemente, ao longo da temporalidade, e porque o processo de internalização, de apropriação de tudo aquilo que conhecemos pressupõe sempre um processo construtivo (Severino, 2009, p. 123).

Para o professor formador de leitor, essa busca deve ser algo constante em seu processo formativo para a melhoria de sua prática pedagógica, uma vez que exercer essa função implica ser, sobretudo, um leitor de literatura. Somente um leitor é capaz de desenvolver repertório e senso crítico diante daquilo que se lê, isto é, é preciso ser um sujeito que pesquisa, que discute, que ouve e escreve sobre literatura. Concomitantemente, entende-se a dimensão deste dilema na formação inicial, uma vez que, cada vez mais, os alunos procuram leituras rápidas e aligeiradas, distanciando-se da contemplação, criticidade e criatividade.

É preciso compreender, ainda, que “[...] a literatura de um país não é feita só com escritores, mas também com pesquisadores, formadores e críticos, é feita, sobretudo, com leitores que, dialogando com as obras já escritas, vão construindo uma obra para o futuro” (Andruetto, 2012, p. 70). Trata-se de um processo formativo que se dá no contato com o outro,

com a escuta, com o diálogo que se estabelece, com professores e colegas, nos espaços de discussão que se frequenta. Ou seja, refere-se àquilo que Macedo (2020) denomina de heteroformação, esse “[...] aprender-com-o-outro’ que ao mesmo tempo que amplia o olhar diante das possibilidades que novos conhecimentos, proporcionam, ‘adensa e refina nossa capacidade teórica e de análise das informações e compreensões’” (Macedo, 2020, p. 32). Desse modo, o processo formativo também implica exercício da docência e desenvolvimento de práticas pedagógicas. Conforme apontado por Franco (2016, p. 536),

Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

Nesse sentido, tem-se como práticas significativas a ação consciente, participativa e coletiva. Entende-se, ainda, que “[...] a literatura educa -mas essa educação tem um caráter formativo que não se presta ao domínio escolarizado de pontos, deveres e notas” (Amarilha, 1997, p. 49). Segundo a autora, as práticas de leitura literária contribuem para o acesso à língua em articulações próprias à linguagem escrita, além de atrair pelo jogo lúdico que proporciona. Ao entrar no universo simbólico que a leitura proporciona, o leitor se afasta do mundo que o cerca. Trata-se de um exercício indispensável à vida adulta, durante o qual é necessário fazer projeções e planejamentos que partem do mesmo princípio.

Essa habilidade de abstração é algo de que o leitor se apropria e é aperfeiçoada ao longo do tempo. Aquele que não consegue se sustentar por muito tempo nesse exercício de abstração certamente não conseguirá ler por muito tempo (Amarilha, 1997). Desse modo, a literatura, além de proporcionar a imersão em um mundo de fantasia por meio da ficção, desperta a criatividade, ao mesmo tempo que introduz o leitor em situações da vida cotidiana. Desse modo, permite-se que busque formas de lidar com os conflitos decorrentes da maioria por meio do mundo ficcional. Cabe ao formador de leitor mediar o processo de leitura, a fim de promover a intimidade entre o leitor e o texto, de forma profícua.

O processo formativo no qual os licenciandos do curso de pedagogia estão inseridos será abordado mais adiante, a fim de refletir acerca dos espaços de encontro com o texto literário e das perspectivas de uso na prática pedagógica. Para tanto, serão abordados dois segmentos promovidos, de forma concomitante, na Faculdade de Educação e, de forma específica, no curso de Pedagogia: as disciplinas que compõem a matriz curricular obrigatória do curso e os espaços de encontro com o texto literário, a exemplo da sala de leitura; além dos projetos de ensino e

extensão que estão disponíveis a todos. Vale destacar que o acesso a esses projetos pode ser limitado em virtude de demandas externas à universidade, o que pode impedir os interessados de dedicar tempo e esforço a essas atividades. Em muitos casos, os interessados são os licenciandos da universidade pública, que enfrentam dupla jornada de trabalho e estudo. Ademais, é necessário o interesse pessoal do licenciando em optar por estar engajado na tríade universitária (ensino, pesquisa e extensão). Esses espaços formativos, embora pensados visando alcançar um contexto coletivo, acaba não alcançando a todos.

3.1.1 Aspectos curriculares

O curso de Pedagogia é ofertado, em sua modalidade presencial, nos *campi* de Mossoró, Assu, Pau dos Ferros e Patu. Além disso, pode ser acessado por meio do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem por objetivo contribuir para a adequação da formação inicial dos professores que atuam na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam. O curso também é ofertado pela universidade na modalidade a distância. Todavia, suas matrizes curriculares são distintas. Portanto, é importante salientar que a análise em questão é exclusivamente voltada à matriz curricular do curso de Pedagogia que ocorre na modalidade presencial, ofertado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Central, localizado no município de Mossoró.

A realização da análise se deu a partir do acesso ao documento curricular disponível no site da universidade¹¹, que disponibiliza o acesso à matriz curricular do curso. Ao realizar a leitura dos nomes das disciplinas, constatou-se que a matriz curricular do curso em análise oferece apenas uma disciplina obrigatória voltada diretamente à discussão da literatura infantil. Observou-se, ainda, que possui sete disciplinas voltadas para a literatura e para a formação leitora literária, no entanto, estas são optativas teóricas e teórico-práticas, conforme consta no Quadro 2, a seguir:

¹¹Disponível em: https://www.uern.br/cursos/servico.asp?fac=FE&cur_cd=1004200&grd_cd=20081&cur_nome=Pedagogia&grd_medint=8&item=grade

Quadro 2 - Literatura na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia UERN/*Campus* central

DISCIPLINA	CARGA-HORÁRIA	APLICAÇÃO	SITUAÇÃO
Literatura e Infância	60h	Teórica	Obrigatória
Literatura de Cordel	30h	Teórica	Optativa
Literatura de Cordel	60h	Teórica	Optativa
Literatura infanto-juvenil	60h	Teórica	Optativa
Literatura Potiguar	60h	Teórica	Optativa
Percepções e Práticas na Formação do Leitor Literário	60h	Teórica	Optativa
Teoria da Literatura I	60h	Teórica	Optativa
Teoria da Literatura II	90h	Teórica/ Prática	Optativa

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Ao analisar a matriz curricular do curso de Pedagogia em questão, verificou-se a existência de um número considerável de disciplinas, ainda que de caráter optativo. Vê-se com entusiasmo tantas possibilidades de discussão e desdobramentos do que é proporcionado na disciplina obrigatória. Embora não seja objetivo deste estudo realizar um levantamento acerca da periodicidade da oferta das disciplinas optativas, como egressa do curso, relato a ausência de qualquer que seja, ao longo dos quatro anos de curso. Essa ausência é reflexo de um dado revelador, dado que, com exceção da disciplina de Percepções e Práticas na Formação do Leitor Literário, cuja responsabilidade de oferta é do curso de Pedagogia, conforme apresenta o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do ano de 2019¹², as demais disciplinas optativas são ofertadas no curso de Letras.

Soma-se a essas informações o fato de a Faculdade de Educação apresentar um elenco de disciplinas optativas ofertadas pelo Departamento de Educação, informação descrita no próprio Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Isso evidencia uma certa rigidez nesse processo de oferta, embora afirme que, ao longo do processo de desenvolvimento curricular e mediante a avaliação de necessidade, seja possível incluir outras disciplinas.

¹² Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/Projeto-Pedag%C3%B3gico-do-Curso/arquivos/3769ppc_pedagogia_campus_central_2019_corrigido_final.pdf
Acesso em: 18 out. 2024

Ressalta-se, ainda, que a disciplina de Literatura e Infância, obrigatória no currículo do curso de Pedagogia, é ofertada apenas no 6º período, posterior ao período de estágio I, ocorrido durante a disciplina de Educação Infantil. Nesse sentido, considera-se que os licenciandos iniciam suas experiências práticas sem a fundamentação teórica adequada e necessária para desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a formação leitora.

Nessa perspectiva, verifica-se que, embora exista uma discussão, no meio acadêmico, em torno da importância da literatura, assim como o reconhecimento de toda a potencialidade que a literatura infantil propicia às crianças e da relevância de formar leitores, as disciplinas que abordam essa temática se encontram, majoritariamente, apenas como optativas. Nesta pesquisa, entende-se que “[...] a oferta da disciplina como optativa não garante sua efetivação, pois depende de uma série de circunstâncias relacionadas à dinâmica das instituições, tornando-se um atalho” (Saldanha; Amarilha, 2022, p. 1). Nessa óptica, discute-se como a construção do currículo reverbera um jogo de poder em que a relevância atribuída a determinadas disciplinas e negadas a outras tantas reflete bem as regras desse jogo: o currículo é, portanto, lugar de disputa de interesses (Saldanha; Amarilha, 2022).

A pesquisa realizada por Saldanha e Amarilha (2022) busca analisar a presença da Literatura no currículo do curso de Pedagogia. Para tanto, analisaram o currículo de 27 universidades federais; uma universidade em cada estado da federação e o Distrito Federal. Na pesquisa, deu-se prioridade aos cursos localizados no *Campus* Central. Como resultado, verificou-se que, dentre as “[...] 27 instituições pesquisadas, 11 oferecem a literatura em caráter obrigatório, 14 ofertam em caráter optativo ou eletivo e 02 não ofertam a disciplina” (Saldanha; Amarilha, 2022, p. 7).

É notável que uma universidade estadual localizada no interior do estado do Rio Grande do Norte, no sertão nordestino, tenha em seu currículo uma disciplina em caráter obrigatório, em que as discussões em torno da literatura e infância contribuem para a formação inicial de pedagogos. Conforme mencionado anteriormente, são eles os responsáveis por apresentar o livro de literatura infantil para as crianças, por meio de histórias que marcarão sua infância e suas memórias, tendo em vista a promoção de experiências com o texto literário.

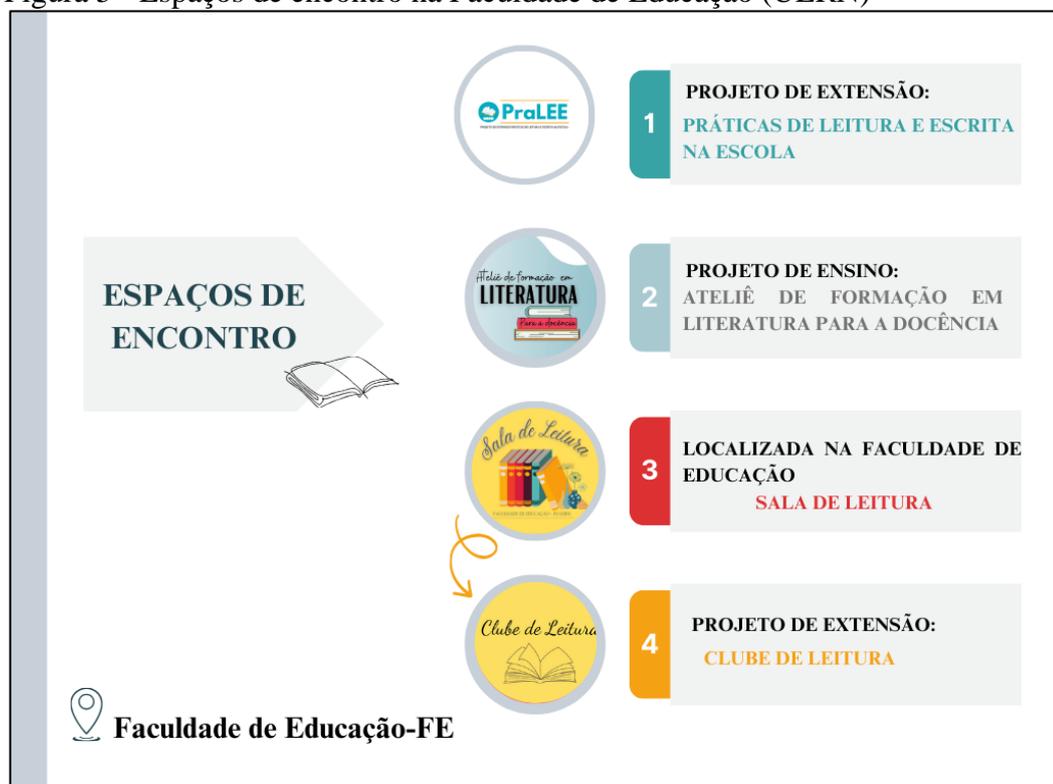
3.1.2 Espaços de encontro

O formar-se leitor pode ocorrer em diversos espaços, no entanto, a escola foi instituída como entidade qualificada para desempenhar esse papel. Conseqüentemente, remete-se ao processo formativo daqueles que atuam nesse espaço, o(a) professor(a) com formação em

Pedagogia, por ser o profissional que acompanha a criança desde os primeiros anos escolares, mediando o processo formativo ao apresentar o texto literário. Tendo em vista a responsabilidade social que esses profissionais possuem, ao desempenhar tal atividade, as reflexões aqui apontadas buscam contribuir para a formação inicial e continuada, bem como para o processo de autorreflexão e autoformação desses professores.

Ao discutir sobre a formação do(a) pedagogo(a) como formador de leitor, verifica-se que ela não ocorre exclusivamente no cumprimento da carga horária total exigida ao longo dos quatro anos de curso. A FE oferece espaços de apreciação e discussão em torno da literatura e exercício da formação leitora. Nesta pesquisa, denominou-se de “espaços de encontro” os atos de currículo que extrapolam o currículo instituído (Macedo, 2020), por meio de iniciativas presentes na faculdade, desenvolvem ações de formação leitora cujos membros tenham adesão voluntária e não foram submetidos a processos de seleção ao longo do ano de 2023. Para melhor apresentar essa noção, assim como no texto literário, em que a imagem também comunica, elaborou-se uma síntese, a fim de demonstrar os “espaços de encontro” identificados na Faculdade de Educação e sintetizar as ideias apresentadas em figuras dispostas ao longo deste trabalho.

Figura 5 - Espaços de encontro na Faculdade de Educação (UERN)



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme a disposição dos espaços de encontro apresentados na Figura 5, será apresentado o projeto de extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE). O projeto tem o objetivo de promover momentos de estudos, pesquisas e atividades práticas em escolas da rede pública da cidade de Mossoró. Conseqüentemente, busca contribuir para o processo de alfabetização e letramento de crianças vinculadas ao ensino fundamental, mais especificamente aos anos iniciais. Tem como membros licenciandos(as) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sobretudo do curso de Pedagogia; mestrandos(as), professores(as) da rede pública e privada, bem como professores(as) da própria universidade que uniram forças em prol da realização de ações que pudessem contribuir com a comunidade e, assim, cumprir sua função como projeto de extensão.

As atividades desenvolvidas pelo projeto tiveram início em 2020, no período pandêmico da Covid-19, o que impediu o desenvolvimento de atividades práticas no ambiente escolar. No entanto, o projeto promoveu, por meio de sua rede social¹³, um intenso movimento de ações voltadas à formação de professores alfabetizadores, trocas de experiências, bem como dicas relacionadas à leitura acadêmica e à literatura infantil. Trata-se de recursos que poderiam ser confeccionados mediante o passo a passo disponibilizado, por meio de materiais de fácil acesso, sobretudo com materiais recicláveis.

Figura 6 - Ação do Projeto de extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE)¹⁴



Fonte: Portal UERN (2024)¹⁵.

¹³ Página do Instagram @leitura.escritanaescola

¹⁴ Na ocasião, foi realizada a contação da história "O Caso da Lagarta Que Tomou Chá de Sumiço", de Milton Célio, ilustrada por André Neves. Atividade do projeto de intervenção "Era uma vez... O Encantado Mundo das Palavras", ocorrida no dia 27 de julho de 2023, na Escola Estadual Antônio Gomes.

¹⁵ Disponível em: <https://portal.uern.br/blog/tag/pralee/> Acesso em: 12 mar. 2024.

O projeto tem como foco 3 eixos: as práticas pedagógicas alfabetizadoras, a formação de professores alfabetizadores e a educação literária e formação de leitores. Com foco em nosso objeto de estudo, buscamos identificar as ações desenvolvidas pelo projeto no eixo educação literária. O PraLEE desenvolve um projeto de intervenção intitulado “Era uma vez... o encantado mundo das palavras”, que desenvolve ações nas escolas, com momentos de contação de história e de incentivo à leitura, ampliação de repertório de alunos e de professores cujas práticas foram ressignificadas por meio das ações desenvolvidas pelo projeto.

O projeto de ensino Ateliê de Formação em Literatura para a Docência deu início às suas atividades no ano de 2021. Possui entre seus membros professores(as) do quadro da universidade, licenciandos(as), mestrandos(as), professores(as) interessados(as) em ler e discutir sobre literatura.

Desse modo, o projeto de ensino tem o objetivo de promover ações de incentivo à leitura de literatura de forma leve e profunda, diálogos teóricos e metodológicos, além de dispor de subsídios práticos para o trabalho docente com uso do texto literário. Com isso, favorece-se a formação leitora e a ampliação de repertório, contribuindo igualmente para formar formadores de leitores. Consequentemente, estende-se os conhecimentos e ações aos espaços escolares e não escolares. Para tanto, desenvolvem-se atividades formativas que favorecem o contato e a interação com o texto literário de forma contemplativa, apreciativa e discursiva, promovendo a prática de leitura de forma individual e coletiva. Além disso, desenvolvem-se estudos e investigações acerca de novas metodologias voltadas ao trabalho com a literatura, por meio de discussões, oficinas de formação, produção de materiais e participação em eventos científicos (Queiros, 2021).

A sala de leitura localizada no terceiro bloco da Faculdade de Educação da UERN, *Campus* Central. Foi revitalizada recentemente, logo, está convidativa e acolhedora. Cada detalhe quanto à organização do espaço e à sua dinamização contribuem para que o visitante se sinta convidado a entrar, conhecer seu acervo e/ou estudar. A organização dos móveis e a ambientação é pensada nessa perspectiva, visando atrair a comunidade acadêmica, a fim de que sejam favorecidas as trocas de experiências leitoras.

Essa sala consiste em um espaço de leitura, discussão, estudo, empréstimo de livros, contação de histórias entre outras atividades desenvolvidas no espaço físico que ultrapassa os muros universidade. Nessa sala ocorre um trabalho encantador, que não se restringe apenas aos estudantes da Faculdade de Educação, mas está aberto aos estudantes das demais faculdades, bem como ao público externo. A sala abrange um acervo variado, composto por livros de

literatura, literatura infantil, teóricos, periódicos, multimeios, coleções de referências entre outras obras (Figura 7).

Figura 7 - Sala de leitura da Faculdade de Educação (FE/UERN)¹⁶



Fonte: Portal UERN (2024)¹⁷.

O Clube de Leitura surgiu como uma iniciativa da Sala de Leitura, em parceria com professores, projetos de pesquisa, extensão e comunidade acadêmica. Posteriormente, tornou-se um projeto de extensão. Para tanto, contou com encontros mensais que ocorreram de forma virtual ou presencial, dedicados a promover experiências e partilhas com a literatura, seus significados e sentidos provocados por meio da leitura literária. O público-alvo são pessoas que tenham interesse em ler e discutir sobre literatura, logo, o projeto dispensa a necessidade de vínculo com a universidade.

Nos encontros, são contempladas iniciativas relacionadas ao letramento literário, com vistas a desconstruir a pressuposição de que ler é um ato solitário e individual. Cosson (2021, p. 27) afirma que, quando lemos apenas com os olhos, “[...] a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário”. Isso implica afirmar que o ato de ler está além dos sentidos estabelecidos por aquele que lê ou aquele que escreve; trata-se, antes, do resultado do compartilhamento de visões socialmente elaboradas e situadas no tempo e espaço.

¹⁶ A Sala de Leitura vinculada à Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FE/UERN) recebeu, no dia 31 de maio de 2023, a visita de crianças e professoras da Unidade de Educação Infantil Rosanira Mota, para conhecer o espaço e ouvir história.

¹⁷ Disponível em: <https://portal.uern.br/blog/estudantes-de-escola-de-mossoro-visitam-sala-de-leitura-da-uern/>
Acesso em: 12 mar. 2024.

Corroborando os apontamentos de Cosson (2021), assume-se que a leitura literária é algo que pode ser compartilhado, seja por meio da leitura, propriamente, realizada de forma coletiva, seja por meio do compartilhamento de sentidos mediante a experiência da leitura. Dessa forma, “[...] é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores” (Cosson, 2021, p. 28). Entende-se que o Clube de Leitura desempenha tal papel ao permitir que o leitor abra a porta entre o seu mundo e o mundo do outro a cada encontro, por meio do compartilhamento de impressões e partilhas de experiências acerca das obras lidas. Para tanto, promovem-se diálogos, debates, críticas e, inclusive, a reflexão sobre um livro que é lido por todos os membros, escolhido pelos participantes que o contemplem.

Ao apresentar esses espaços de encontro presentes na Faculdade de Educação e a formação do pedagogo na UERN, reitera-se a relevância de tais iniciativas, dado que contribuem, por meio de aporte teórico e prático, para a promoção de momentos de discussão que fundamentam a formação docente. Além disso, promovem-se momentos de experiência prática ao permitir aos licenciados participarem de atividades como a contação de histórias. Tais iniciativas muito contribuem para a formação docente.

3.2 O fazer pedagógico: leitura de literatura infantil

Esta subseção é destinada à discussão em torno do uso pedagógico do texto literário, tendo em vista sua incorporação no contexto escolar. Para tanto, apresenta-se uma perspectiva mais atual acerca da prática com a literatura infantil. Inicialmente, refletiu-se sobre o fazer pedagógico com essa literatura desde a escolha do livro. Sobre isso, discutiu-se sobre os critérios de escolha desse livro, conforme proposto por Colomer (2017). Além disso, tratou-se da qualidade e do zelo para com o tipo de literatura oferecida pelo professor às crianças, pensando sempre em suas potencialidades e corroborando a ideia de uma literatura que respeita seu público (Cademartori, 2010).

A literatura infantil como recurso pedagógico faz parte da rotina escolar. Verifica-se sua presença em rodas de leitura, nas contações de histórias, nos momentos em que o aluno folheia o livro despreziosamente e livremente. Esse contexto contempla práticas distintas de uso desse texto literário. Para compreender esse uso, é necessário refletir sobre algo caro às discussões na área, pensar o processo de produção e circulação de livros considerados como literatura infantil, além de entender os critérios de seleção e inclusão utilizados pelos

professores para uso da literatura infantil em suas práticas pedagógicas. Sendo assim, é importante conhecer questões históricas que permitem compreender os processos elencados.

O próprio processo de produção e propagação dos livros de literatura, diz muito sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com o uso do texto literário ao longo da história. Conforme Colomer (2017, p. 15), “[...] em meio do século XIX, haviam começado a ser escritos em diferentes países livros especialmente pensados e escritos para a etapa escolar, embora sempre levando em conta que sua função principal era a instrução moral”. Esses livros eram um compilado de contos, poesias, histórias humorísticas e patrimônios da literatura nacional que serviam como instrumento de comprovação de juízo e valor de elementos estudados.

Por muito tempo, essas obras deliberadamente escolares eram os livros utilizados em sala de aula, sempre com objetivos de moldar comportamento e valores. Essas práticas trouxeram aos alunos a percepção de que “[...] a leitura literária não teve uma presença na percepção das atividades escolares, a julgar por diferentes rastros da memória social perpetuada através dos tempos”, conforme apontado por Colomer (2017, p. 17). Segundo a autora, os alunos fazem menção a aprendizados rasos, limitados ao sentido mais básico que a palavra ler pode possuir, reduzindo-a à mera decodificação.

Essas questões são o reflexo das práticas pedagógicas desenvolvidas com o uso da literatura para propósito disciplinar. Mais tarde, essa perspectiva foi alvo de discussão, então ocorreram transformações diante das próprias demandas sociais. Estas, por sua vez, determinam mudanças nos mais diversos setores da sociedade, logo, na área da educação não seria diferente.

A partir da Segunda Guerra Mundial, a literatura teve sua importância reduzida no sistema de ensino. A literatura perdeu espaço no contexto escolar vivenciado em diversos lugares do mundo (Colomer, 2017). Durante a segunda metade do século XX, é possível observar o fracasso de jovens leitores que foram submetidos ao processo de escolarização vigente, “[...] a diferença entre as expectativas geradas e o resultado obtido obrigou a analisar as causas dessa distância e a reconsiderar o modelo de ensino cultural e linguístico oferecido pela escola” (Colomer, 2017, p. 21). Em decorrência do fracasso na formação de leitores, buscou-se refletir “[...] sobre o que é literatura e o que significa saber literatura” (Colomer, 2007, p. 24). Tem-se, portanto, a retomada de uma discussão que atravessa a escrita. Mais uma vez, Colomer (2017) chama atenção para as concepções de literatura e leitura que circulam e que orientam as práticas pedagógicas com uso da literatura e a formação leitora.

Diante da constatação da ineficiência das práticas de formação leitora empregadas até então, passou-se a questionar a ideia de saber literatura como unicamente saber história literária (Colomer, 2017). Inaugura-se então um período de reivindicação do “[...] desenvolvimento de

competência literária dos alunos através da leitura e da formação de instrumentos interpretativos, baseados na análise dos elementos que configuram as obras” (Colomer, 2017, p. 25). Embora esse novo paradigma significasse avanço diante do que se tinha, foi incorporado de forma difusa ao longo dos anos.

O texto literário presente na escola significa avanço, mas não corresponde ao direito à literatura e ao seu acesso, como “[...] uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (Candido, 2004, p. 175). A formação leitora se configura no reflexo das práticas pedagógicas desenvolvidas, as quais infelizmente ainda estão ligadas ao formar e ao ensinar, imbuída de seu caráter pedagógico. Em vista disso, está sempre associada ao controle por meio de tarefa, às notas e às fichas, fatores sem os quais a literatura é “[...] percebida como inútil do ponto de vista pedagógico” (Amarilha, 1997, p. 49). Essa literatura com objetivo, como atividade, é hoje objeto de muitas críticas e desperta o desejo por seguir novos caminhos, uma vez que seria o papel do professor formador de leitor despertar nas crianças “[...] o prazer como elemento fundamental na relação do leitor com o texto” (Amarilha, 1997, p. 45).

Mais do que buscar uma fórmula pronta, esse modo de fazer – pragmático e preciso – abre espaço para a reflexão quanto à prática pedagógica com uso da literatura infantil. O êxito dessa abordagem na formação de leitores revela questões ainda pertinentes na contemporaneidade. Ao compreender que “[...] escutar história não é, portanto, uma atividade de fuga do trabalho árduo, mas é sim a satisfação de experimentar-se como ser pensante” (Amarilha, 2013, p. 41).

A mobilização dos alunos em atividades de leitura expressa que a experiência de ler literatura para crianças propicia o desenvolvimento da atenção e do raciocínio. Por meio da escuta, as crianças são levadas “[...] a aprender a pensar com a voz e com o ouvido” (Amarilha, 2013, p. 40) e, sobretudo, a imaginar aquilo que ouvem. Trata-se de um processo cognitivo capaz, inclusive, de preencher as lacunas deixadas pelo autor, processo que é possível graças à presença de um alguém que oraliza o texto. Logo, constata-se a importância desse sujeito mediador/formador de leitor/contador de histórias que promove experiências, que instiga, modifica e também forma, uma vez que tudo que proporciona implica processos de aprendizagem.

Paralelo a isso, tem-se outra questão que reflete a utilização da literatura na escola: a modificação do uso social da escrita, motivada pela utilização das redes sociais como veículos de comunicação, informação e entretenimento. Colomer (2007, p. 22) afirma que isso “[...] contribuiu para satisfazer a necessidade de fantasia própria dos seres humanos”, função até

então exercida pela literatura, mas agora exercida pelas novas tecnologias e pelos meios de comunicação em massa. Os dispositivos móveis e tecnológicos são atrativos e contam com forte aceitação entre as crianças e jovens que nasceram imersos nessa nova realidade social caracterizada pela aceleração do tempo e consumo supérfluo, denominada por Debord (2003) de “sociedade do espetáculo”. Diante disso, ampliam-se os desafios da/na formação de leitores literários.

A produtividade, marco dessa sociedade acelerada, está vinculada a um tempo em que tudo vira mercadoria, inclusive, “[...] é ele próprio uma mercadoria consumível” (Debord, 2003, p. 102). O tempo é quilo que o homem vende em troca de salário para suprir suas necessidades mais básicas, para obter serviços ou bens de consumo produzidos com o tempo do outro. Além de ser a base da produção, o tempo é, ainda, uma mercadoria (Debord, 2003). As relações também se enquadram nessa perspectiva: adicionar amigos, ter seguidores, curtidas e cliques, tudo é quantificado. Na escola, é preciso produzir, interagir, “bater a capa do livro”, comemorar todas as datas, educar, cuidar (já que também faz parte, mas jamais será apenas isso), ensinar com afetividade, fotografar e postar. Uma pressa que limita as interações a segundos, correndo o risco de não se encaixar no tempo que o outro tem para consumir, é preciso se fazer caber.

Diante dessa produção frenética, em que quantificar é o foco e o tempo para consumir é escasso, há um grande desafio: situar a literatura nesse novo contexto, reafirmando sua função social. Ainda é importante destacar que o mercado editorial também busca se encaixar. De acordo com Andruetto (2012, p. 62), “[...] a pressão para obter rendimentos imediatos tem um efeito perverso que atua contra os interesses do próprio círculo editorial, já que não contribui para criar novos e bons livros”.

A escola tem a missão de criar bons leitores, pois “[...] uma criança ou um jovem tem direito a se converter em leitor, mas esse direito, se é que na verdade queremos concedê-lo, envolve ocasiões e espaços de encontro” (Andruetto, 2012, p. 64). Desse modo, ao pensar os espaços de encontro com a literatura e as infinitas ocasiões que podem ser promovidas, reflète-se sobre a responsabilidade da escola nesse processo e a realidade brasileira, considerando que muitas das crianças são apresentadas ao universo da literatura por meio da escola. Verifica-se, portanto, a importância de formar mediadores de fato capacitados.

Nessa perspectiva, o uso da literatura infantil com finalidade pedagógica não se configura como um erro. Não se pode negar a potencialidade da literatura nesse contexto, todavia, entende-se que seu alcance é muito maior, isto é, não se limita aos delineamentos didáticos corriqueiros da escola. A literatura pode e deve ser vista como arte que emociona,

inquieta, ensina sobre a vida, sobre sentimentos, sobre si e sobre o outro, tornando-nos humanos por meio de sua sensibilidade (Candido, 2004).

Para que isto ocorra é necessário que a literatura ofertada seja uma de qualidade, que respeite seu público. Tratam-se de obras, conforme Cademartori (2010, p. 17), “[...] cujos textos têm potencial para permitir ao leitor infantil possibilidade ampla de atribuir sentidos aquilo que lê”. ao corroborar essa concepção de texto potente, é necessário que haja um rigor na escolha do livro que são ofertados às crianças, de modo que a leitura de literatura infantil não ocorra de forma amadora. É necessário que se conheçam os livros, leiam suas histórias, criem repertório e o ampliem de tempos em tempos.

Nesse sentido, para formar leitores e falar de leitura de literatura é necessário que os professores sejam também leitores, “[...] uma vez que o cultivo da leitura, geralmente, não faz parte do cotidiano do ambiente familiar na maioria dos lares do Brasil” (Farias; Mendes, 2013, p. 15). Afinal, o tempo dedicado à leitura de literatura é limitado, sobretudo levando em consideração a realidade do cenário nacional, que deve servir para nós pedagogos(as) como “[...] estímulo para tentar oferecer uma experiência literária de qualidade durante a infância” (Colomer, 2017, p. 254).

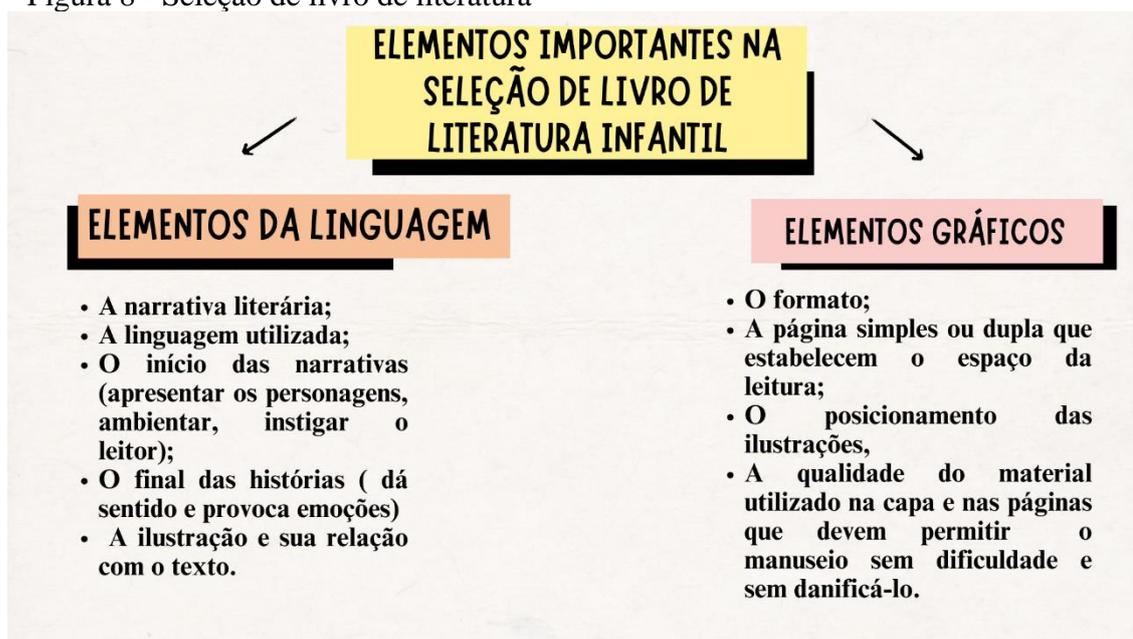
Nesse contexto, o mediador tem o papel de avaliar e selecionar os livros com os quais vai trabalhar. É importante considerar, portanto, que, diante da vastidão de opções disponíveis, é necessário elencar critérios para que se possa entender quais livros são adequados. Nesse sentido, Colomer (2017, p. 252) afirma que “[...] cada professor pode ir construindo um conjunto de obras que lhe pareçam valiosas e com as quais se sinta confortável, um conjunto que lhe será rentável durante muitos anos para atender às sucessivas gerações”. Ressalta-se que este acervo pode ser composto por livros clássicos, livros recentes e algumas novidades.

Logo, é primordial conhecer bem os livros que são ofertados às crianças, pois precisam se adequar “[...] aos interesses e capacidades dos leitores e a variedade de funções que queremos conceder-lhes” (Colomer, 2017, p. 253). Para tanto, é preciso manter-se atualizado e ampliar o repertório. Para tanto, é possível recorrer a fontes de referência, livros indicados e premiados, buscar conteúdos confiáveis em diversas plataformas, novas publicações de autores renomados e, inclusive, permitir-se conhecer novos autores e obras disponíveis em bibliotecas e livrarias. É preciso conhecer o conteúdo dos livros apresentados para as crianças, as temáticas abordadas, a qualidade estética, seu potencial e pertinência ao público. O zelo neste momento de seleção consiste em constituir um acervo, uma vez que “Há que se dar, pois, uma margem mais ou menos ampla para a novidade e experimentação, mas mantendo os livros que satisfazem

plenamente as necessidades literárias dos meninos e das meninas, que só têm uma vez a idade para lê-los como crianças (Colomer, 2017, p. 253).

Desse modo, é importante analisar a narrativa literária, a linguagem utilizada, o início das narrativas que “[...] as obras devem oferecer, pois, suficiente informação para poder imaginar os personagens e o quadro da ação, e devem introduzir, ao mesmo tempo, interrogações que suscitem o desejo de saber mais sobre elas” (Colomer, 2017, p. 258). De forma semelhante, o final das histórias deve ser levado em conta, o desenlace dá sentido ao que foi lido e provoca emoções no leitor. Ademais, destacam-se a ilustração e sua relação com o texto, bem como os elementos materiais dos livros (o formato; a página simples ou dupla, em que são estabelecidos o espaço da leitura e o posicionamento das ilustrações; a qualidade do material utilizado na capa e nas páginas que devem permitir ao leitor iniciante o manuseio sem dificuldade e sem danificá-lo).

Figura 8 - Seleção de livro de literatura



Fonte: Elaborado pela autora, conforme Colomer (2017).

Todos esses elementos são relevantes para fundamentar o processo de escolha que, embora seja minucioso, é fundamental para o bom desenvolvimento das atividades. Consequentemente, mais significativas serão as experiências de leitura promovidas nesse processo. Para tanto, podem ser incluídas ao fazer pedagógico ações simples, como mostrar o livro antes ou depois de contar uma história; ler sempre o seu título, o nome do autor e do ilustrador; realizar a leitura compartilhando as ilustrações e permitindo que as crianças

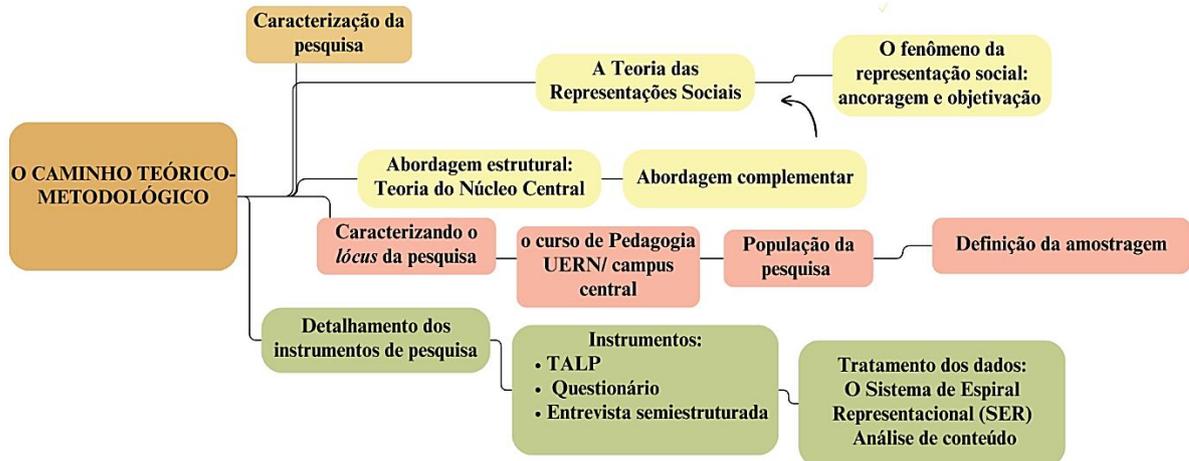
vivenciem suas próprias experiências com a história. Diante disso, verifica-se que é preciso conhecer os ouvintes, isto é, os jovens leitores, sejam aqueles que já realizam a leitura de forma convencional ou não, a fim de permitir uma experiência plena ao mesmo tempo que se promove a evolução de suas habilidades leitoras. É importante, ainda, escutá-los atentamente. Ao discutir sobre algo que ocorre em torno da história, criam-se espaços de diálogo e de argumentação. Com isso, possibilita-se que o leitor se torne reflexivo e crítico, a escuta sensível cria laços e favorece a formação leitora.

Corroborando esta discussão, Amarilha (1997) alerta sobre a necessidade de estimular as crianças a avançarem em suas habilidades leitoras. Todavia, ao não proporcionar momentos que possibilitem essa evolução, as ações realizadas pelos professores podem ser consideradas como “atitudes de omissão” (Amarilha, 1997, p. 42), dada a responsabilidade do fazer pedagógico. Faz-se, portanto, um convite à reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com uso da literatura infantil, de modo a promover uma autoavaliação contínua, desenvolver um fazer pedagógico pautado no zelo e pensar no que se tem proporcionado por meio das práticas de leitura de literatura infantil.

É possível pensar a formação leitora a partir do formador de leitor, tendo em vista como cultivou o gosto pela leitura ao longo de sua vida. A literatura está presente não só na primeira infância, mas também em todas as fases da vida, inclusive na vida escolar, embora perca espaço dentro da escola, o que pode reverberar na vida dos sujeitos e distanciá-los da literatura. Diante disso, é necessário refletir sobre o papel do mediador de leitura no que se refere à sua formação leitora e atuação pedagógica, compreendendo que suas práticas podem potencializar a capacidade leitora de crianças ao longo de sua vida. Para tanto, recorre-se à Teoria das Representações Sociais, a fim de compreender como o uso da literatura infantil é representado por esses sujeitos e de que maneira suas representações se manifestam em suas práticas pedagógicas, conforme será explanado a seguir.

4 O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Figura 9 - Aspectos teórico-metodológicos



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nesta seção, apresenta-se o percurso teórico-metodológico adotado com o objetivo de investigar o uso da literatura infantil nas práticas pedagógicas e as representações que orientam tais práticas. Para isso, expõe-se a caracterização da proposta investigativa escolhida, bem como as teorias que fundamentam esta pesquisa: a Teoria das Representações Sociais e a Teoria do Núcleo Central, adotada como abordagem complementar. Também são apresentados o *locus* da pesquisa, o perfil dos participantes e os instrumentos de construção e análise de dados.

4.1 Caracterização da pesquisa

Compreende-se que “[...] os instrumentos da pesquisa e o caminho trilhado pelo pesquisador instituem o alicerce da investigação empírica” (Vieira, 2016, p. 69). Assim, é relevante detalhar a abordagem teórico-metodológica utilizada neste estudo, tendo em vista esclarecimentos sobre sua natureza, instrumentos de construção e análise dos dados. Nesse sentido, é relevante sinalizar que esta pesquisa se insere no campo da educação, mais especificamente, dentro dos estudos das Ciências Humanas e Sociais, considerando suas particularidades e possíveis contribuições direcionadas às pesquisas já existentes.

Sendo assim, busca-se atender ao rigor necessário às pesquisas em educação, especificamente com uso de uma abordagem teórica e plurimetodológica, a Teoria das

Representações Sociais (Moscovici, 1978). Para tanto, parte-se de uma abordagem qualitativa. Sobre esta, corrobora-se que

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (Minayo, 2014, p. 57).

Nessa perspectiva, esta pesquisa está inserida no campo das investigações em torno da vida humana, das suas relações e das interações que constroem o ser humano como sujeito socialmente constituído. Do mesmo modo, visa entender quais são as representações sociais elaboradas pelos licenciandos do curso de Pedagogia da UERN sobre a literatura infantil na prática pedagógica e como elas podem interferir na formação leitora. Nesse caso, busca-se, ainda, compreender o fenômeno da representação social e os seus impactos ao orientar a tomada de decisão e posicionamento do grupo.

Como forma de aproximação com o objeto de estudo e visando compreender os caminhos traçados pela produção científica na área, foi desenvolvido um estado de conhecimento (Morosini, 2015) sobre a literatura infantil nas práticas pedagógicas à luz da Teoria das Representações Sociais, conforme apresentado na seção introdutória. Logo, busca-se, também, analisar um campo de pesquisa ainda pouco explorado. Diante disso, esta pesquisa pode ser caracterizada como exploratória (Gil, 2002). Além disso, trata-se de um levantamento que contempla um banco de dados de teses e dissertações cujas abordagens e perspectivas utilizadas pelos pesquisadores são comuns a este estudo.

A pesquisa de dissertação caracteriza-se, também, como pesquisa de campo, uma vez que o encontro com os sujeitos e a construção dos dados se dá *in loco*. Conforme Gonsalves (2001), esse tipo de pesquisa “[...] pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas (Gonsalves, 2001, p. 67). Nessa perspectiva, considera-se essencial o contato direto com o *locus* e os participantes, a fim de construir uma relação colaborativa, cujo encontro presencialmente contribui para que laços sejam firmados e, por meio disso, a pesquisa seja concretizada.

Dito isso, além de abordar a investigação em torno das representações sociais, conta-se com a Teoria do Núcleo Central (TNC) (Abric, 1998) como abordagem complementar,

compatível com a TRS, a fim de melhor analisar os elementos constitutivos do fenômeno da representação social.

Para analisar as representações sociais dos licenciandos do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no que se refere à literatura infantil nas práticas pedagógicas, foram utilizados três instrumentos, a saber: a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), o questionário e a entrevista semiestruturada. O tratamento dos dados obtidos por meio da TALP fundamentou-se na tríade: TRS, TNC e Sistema de Espiral Representacional (SER) (Melo, 2024). Este último será caracterizado mais adiante. Os dados gerados por meio do questionário e da entrevista semiestruturada serão analisados com a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) e complementarará os resultados obtidos por meio da Espiral Representacional, como forma de identificar a existência da representação social do grupo.

Sendo assim, verifica-se que as discussões partiram dos apontamentos de Jodelet (2001), Moscovici (2015), Vieira (2016), Bardin (2011), Abric (1998) e Melo (2024). Além disso, a pesquisa baseou-se nos apontamentos de Candido (2004), Cademartori (2010), Zilberman (2003), Amarilha (1997), Colomer (2017) e Andruetto (2012), dentre outros autores que fundamentam as discussões apresentadas neste estudo.

4.2 A Teoria das Representações Sociais

Uma das grandes inquietações do homem é compreender a vida humana e suas formas de conceber o mundo, de portar-se nele e de entender a realidade. Muitas pesquisas foram realizadas em decorrência dessa inquietação. Estudos cujos objetos são distintos buscam apresentar formas de compreender como esses processos psíquicos e cognitivos ocorrem. Por meio do fenômeno da representação social, embasado nos conhecimentos do senso comum, a Teoria da Representação Social-TRS elaborada por Moscovici, na Europa, difunde-se no mundo. Em sua tese de doutoramento, *La psicanalyse: son image et son public* (1961), Moscovici busca compreender como os sujeitos constroem sua percepção do real, suas representações. Trata-se de um aspecto que determina o comportamento e as ações de sujeitos de diferentes grupos que constituem a sociedade.

Logo, o que é exatamente uma representação? Para Abric (2001, p. 156), “[...] é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou uma situação”. Sendo assim, representar consiste em compreender a realidade a partir de um referencial socialmente construído, em que cada sujeito o utiliza para embasar suas

opiniões, suas tomadas de decisões. Sobre o conceito de representações sociais, Jodelet (2001) afirma:

É uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber se senso comum ou ainda um saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras do conhecimento científico (Jodelet, 2001, p. 22).

Alves-Mazzotti (2008, p. 23) concebe essas representações como “[...] teorias coletivas sobre o real”. Trata-se de um processo cognitivo desempenhado de forma coletiva, independentemente do nível de formação apresentado pelo sujeito. Nessa perspectiva,

Sempre há a necessidade de estarmos informados sobre o mundo à nossa volta. Além de nos ajustar a ele, precisamos saber como nos comportar, dominá-lo físico ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam: é por isso que criamos representações (Jodelet, 2001, p. 17).

A representação social consiste em um fenômeno que ocorre por meio do contato do sujeito com o novo. Tal realidade pode ser compreendida como estranha, perturbadora e, por vezes, uma forma de negar a possibilidade de incorporá-lo ao cotidiano e às vivências desses sujeitos. No entanto, existem situações que forçam os sujeitos a se ajustarem. Nesse momento, ele representa. Para Moscovici (2015, p. 56), “O ato de re-apresentação é um meio de transferir o que nos perturba, o que ameaça nosso universo, do exterior para o interior, do longínquo para o próximo”. Como forma de defesa, os sujeitos buscam ajustar o novo ao familiar, com base em referenciais socialmente construídos, como discutido em seção anterior. Por meio desse processo, estabelecem-se relações que diminuem as tensões sobre aquilo que não é familiar, tornando-o, ao menos, aceitável.

4.2.1 O fenômeno da representação social: ancoragem e objetivação

O fenômeno verifica-se por meio de dois mecanismos, a ancoragem e a objetivação, de forma simultânea. Por meio desses mecanismos, busca-se apresentar de modo a esmiuçar os processos que ocorrem no interior do fenômeno da representação social. Segundo Moscovici (2012, p. 156):

A ancoragem designa a inserção de uma ciência na hierarquia dos valores e nas operações concretizadas pela sociedade. Em outras palavras, pelo processo de ancoragem, a sociedade torna o objeto social um instrumento do

qual pode dispor e esse objeto é colocado numa escala de preferência nas relações sociais existentes.

A ancoragem é o exercício de tornar familiar a novidade ao buscar junto às categorias pré-existentes e facilmente acessadas na memória. Dessa forma, inclui os elementos pertencentes ao novo objeto, o que permite categorizá-lo, bem como ampliar o referencial. Logo, “[...] a ancoragem, diz respeito ao enraizamento social da representação à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutro” (Alves-Mazzotti, 2008, p. 29).

Já a objetivação consiste no fenômeno pelo qual ocorre a materialização de uma abstração, ou seja, “[...] transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra” (Moscovici, 2015, p. 71). Nesse sentido, para tornar compreensível e aceitável, é necessário tornar concreto aquilo que estava apenas no plano das ideias. Assim, como afirma Moscovici (2012), a objetivação é incumbida por remediar o inconveniente causado pelo novo. Para tanto, ocorre a valorização de certas informações, preservadas ao objeto em detrimento a outra. Tal processo perde em riqueza de informações, por meio da simplificação do novo, mas ganha em compreensão. Assim, torna o objeto anteriormente abstrato em algo concreto e significativo.

É por meio desses mecanismos que se constitui o fenômeno da representação social. O sujeito constrói uma versão coletiva do real, como forma de expressão do grupo, a fim de representar a realidade vivida, que justifica e orienta ações dos sujeitos nos diversos âmbitos de sua vida, seja profissional ou pessoal.

Posto isso, Alves-Mazzotti (2008) propõe que o estudo das representações sociais é

[...] um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (Alves-Mazzotti, 2008, p. 20-21).

Um sistema de referência que resulta da própria interação social e da comunicação (Doise, 2002), que se estabelece entre os sujeitos do grupo, em um tempo e espaço, é passível de estudo pelo pesquisador. Trata-se de um campo de estudo vasto, no entanto, nesta pesquisa, contemplam-se os estudos na educação. Ao pensar o processo educativo, reflete-se sobre como as representações sociais dos sujeitos que constituem esse processo podem interferir na prática

pedagógica com uso da literatura infantil, por meio de seu caráter orientador das opiniões e ações dos indivíduos, contribuindo para desvelar novas discussões sobre a temática.

4.3 Abordagem estrutural: Teoria do Núcleo Central

A Teoria do Núcleo Central, desenvolvida por Abric (1994), corrobora os estudos de Moscovici (1961), ao propor compreender a estrutura e o funcionamento dos elementos internos que constituem uma representação social. Para Abric (1996), uma representação consiste em uma organização significativa, que se configura por meio de circunstâncias de proporções micro diretamente relacionadas ao contexto imediato, remetem à natureza e aos limites de uma situação. Além disso, contemplam-se as circunstâncias de proporções macro que ultrapassam a situação em si e se referem-se meio social.

Para Abric (1998, p. 28), “[...] a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que regem as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas”. O autor compreende que as representações são constituídas de um conjunto de elementos que integram um sistema sociocognitivo específico, organizados em torno de um núcleo central, formado por um ou mais elementos que darão significado à representação.

Ainda conforme Abric (1996, p. 10), “É preciso identificar os elementos centrais – o núcleo central – que dão à representação sua significação, que determinam os laços que unem entre si os elementos do conteúdo e que regem enfim sua evolução e sua transformação”. O núcleo central, ou núcleo estruturante, constitui-se por meio da natureza do objeto, bem como das relações estabelecidas com o objeto representado, ou seja, do sistema de normas e valores que orienta a acomodação deste objeto, no momento de sua observação, considerando o grupo pesquisado.

Esse núcleo central possui duas funções fundamentais, a saber: a função geradora e a função organizadora, ambas definem os elementos constitutivos internos de uma representação (Abric, 1998). É por meio da função geradora que os elementos ganham sentido e valor. Já a função organizadora permite que os elementos se unam, estabilizando a representação do grupo e tornando-lhes estável, pois serão eles os elementos constitutivos no núcleo central que mais irão resistir a mudanças dentro de uma representação. Isso se deve a sua consonância com as normas e padrões vigentes no contexto social cujo grupo está inserido, uma vez que essa consonância indica a ausência de conflitos profundos que podem gerar alterações desses elementos e conseqüentemente a mudança da representação social.

Corrobora-se, ainda, os apontamentos de Santos (2023, p. 152), ao afirmar que “O Núcleo Central com seus elementos periféricos atua, pois, como uma entidade em que cada parte tem um papel específico e complementa a outra parte. No caso das representações sociais o NC se situa na noção de núcleo figurativo, a qual segue o processo de objetivação existente na constituição de uma representação social”. Assim, “[...] o sistema central comporta a memória coletiva do grupo, ao mesmo tempo em que o sistema periférico integra as experiências individuais” (Vieira, 2020, p. 76).

Nesse sentido, é possível estudar a representação social de um grupo com base em dados obtidos de forma individual. Essa análise permite compreender a representação de um grupo. É por meio de memórias coletivas que circulam em meio ao grupo que se condiciona o comportamento, a tomada de decisão, bem como o posicionamento diante do objeto, ao reverberar suas inferências de forma latente.

Figura 10 - Teoria do Núcleo Central



Fonte: Elaborado pela autora a partir de imagem do SER (Melo, 2024).

A Teoria do Núcleo Central permite imprimir os elementos representacionais conforme seu grau de estabilidade e relevância para o grupo. Quanto mais próximos ao núcleo, mais estáveis são esses elementos, assim como aqueles que estão mais distantes configuram os

elementos oriundos de experiências individuais, que não representam perigo de instabilidade e alteração da representação do grupo. Nessa perspectiva, utiliza-se a TNC como teoria complementar compatível com a TRS. A TNC muito contribui para a identificação da representação social dos licenciandos do curso de Pedagogia UERN, *Campus Central*, acerca do uso da literatura infantil nas práticas pedagógicas. Consequentemente, permite-se identificar os elementos centrais da representação social, que constituem as memórias coletivas do grupo.

4.4 Caracterizando o *locus* da pesquisa

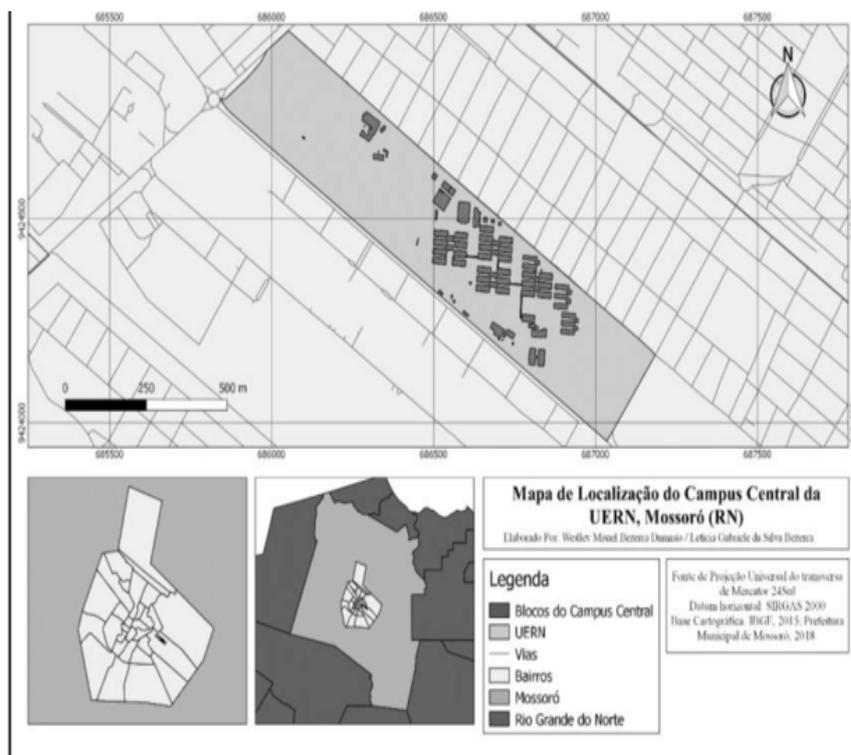
A pesquisa aqui apresentada tem como *locus* o curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, campus central, localizado na cidade de Mossoró, no interior do estado do Rio Grande do Norte. O curso é ofertado em sua modalidade presencial nos turnos matutino e noturno, composto por oito períodos com uma carga horária total de 3205 horas que correspondem a: 2865 horas de disciplinas obrigatórias, 240 horas de disciplinas optativas, e 100 horas de atividades complementares.

Figura 11 - UERN, *Campus central*



Fonte: Defato (2023).

Figura 12 - Mapa de localização do *Campus Central* da UERN



Fonte: researchgate.net¹⁸

Localizada na Avenida Professor Antônio Campos, na BR 110, km 48, Bairro Costa e Silva, a universidade conta atualmente com 31 cursos entre licenciaturas e bacharelados. Dispõe, ainda, de programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado em diversas áreas. De acordo com o site da instituição, ela foi criada em 28 de setembro de 1968, por meio da Lei Municipal nº 20/68. Recebeu inicialmente o nome de Universidade Regional do Rio Grande do Norte (URRN), à época, vinculada à Fundação Universidade Regional do Rio Grande do Norte (FURRN). Sob a coordenação da Fundação para o Desenvolvimento da Ciência e da Técnica (FUNCITEC), foram criadas a Faculdade de Serviço Social de Mossoró, em 1965, e o Instituto de Filosofia, Ciências e Letras de Mossoró, além de diversos cursos, entre eles, o curso de Pedagogia.

A universidade foi estadualizada em 8 de janeiro de 1987. Atualmente, é consolidada por sua contribuição à formação pública, gratuita e de qualidade. O curso de Pedagogia do *Campus Central* é um dos mais antigos da instituição, voltado à formação de profissionais de Educação Básica. Em 1973, o curso foi reconhecido por meio do Decreto nº 72.263, de 15 de

¹⁸Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-de-localizacao-do-Campus-Central-da-UERN_fig1_347364987 Acesso em: 12 maio 2023.

maio de 1973, com as seguintes habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Administração Escolar do 1º e 2º Graus. Em 1974, foi reconhecida a habilitação em Supervisão Escolar e, quatro anos após isso, em Orientação Educacional (UERN, 2023).

Foi durante a década de 1990 que as discussões em torno da formação do pedagogo ganharam força no país. Em 1995, as habilitações apresentadas anteriormente foram suspensas, dando lugar à habilitação voltada à docência e dedicada à atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. Atualmente, o curso de Pedagogia forma docentes com atribuições diversas, com atuação que abrange desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos, em espaços escolares e não escolares.

4.5 População da pesquisa

Tendo como *lócus* de pesquisa o curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* Central, foram selecionados como participantes da pesquisa os licenciandos do curso. Considerando o objetivo estabelecido para esta pesquisa, tornou-se primordial que os sujeitos tenham vivenciado discussões e experiências práticas com a literatura infantil nas disciplinas cursadas ao longo do processo formativo.

Para a escolha dos participantes, foram adotados os seguintes critérios de inclusão: 1) estar regularmente matriculado no 7º e 8º período do curso de Pedagogia, na UERN, *Campus* Central; 2) ter cursado as disciplinas de Literatura e Infância, bem como os estágios supervisionados I e II. A escolha desse grupo se justifica pela compreensão de que esses licenciandos participaram de discussões e tiveram acesso a experiências relacionadas à literatura infantil, tanto na universidade quanto no ambiente escolar. Sendo assim, é possível investigar suas representações sociais acerca da utilização do texto literário voltado para a infância na sala de aula, além de suas implicações em relação à prática docente. A convocação ocorreu por meio de adesão voluntária dos licenciandos, por meio de convite feito pela pesquisadora.

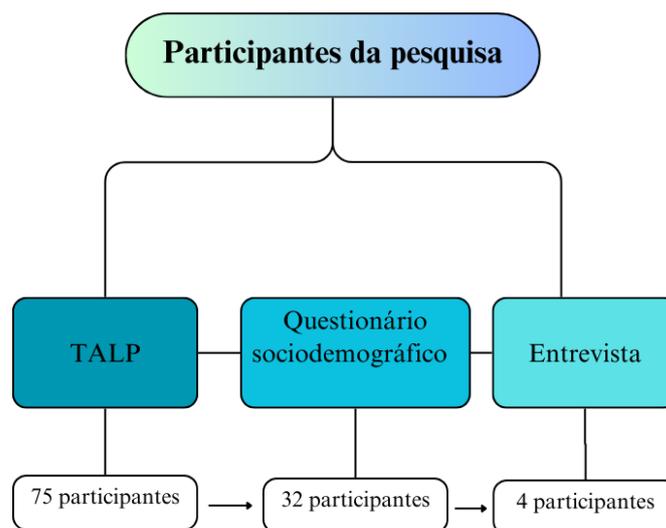
O aceite para contribuir com a pesquisa foi efetivado por meio da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), estabelecendo o compromisso ético entre as partes envolvidas. Esse procedimento ocorreu durante o contato inicial, ocorrido na própria universidade, onde aconteceu um momento de apresentação pessoal e profissional da pesquisadora, que relatou a apresentação da pesquisa e a aplicação do primeiro instrumento de coleta de dados. Na ocasião, foi feito o convite para a participação dos demais momentos da pesquisa. Durante esse contato inicial, os sujeitos puderam esclarecer dúvidas e manifestar

livremente o interesse em dar continuidade à pesquisa. Aqueles que optaram por não participar tiveram sua decisão respeitada pela pesquisadora, conforme os princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos.

Como critérios de exclusão, consideram-se aspectos de natureza pessoal, como a desistência da participação ou o não enquadramento no perfil previamente estabelecido, divergindo dos critérios de inclusão mencionados anteriormente. Após isso, obteve-se um total de 75 participantes na aplicação do primeiro instrumento, dentre os 114 licenciandos do curso de Pedagogia matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado III e Monografia. Esses participantes cursam entre o 7º e o 8º período, nos turnos matutino e noturno. O curso de Pedagogia oferta cerca de 60 vagas por semestre, entre os turnos matutino e noturno, o que é equivalente a 120 vagas por ano, número correspondente a vagas iniciais de ingresso no curso. São contemplados, no máximo, 40 alunos por turma, conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2019).

Na segunda etapa da pesquisa, correspondente ao questionário sociodemográfico, obteve-se um total de 32 adesões, um número considerado relevante para este estudo e o número de participantes que externaram o desejo de continuar a contribuir com a pesquisa. Por último, obteve-se um total de 4 participantes da entrevista, um quantitativo que trouxe um material bastante consistente para análise. Em síntese, tem-se o quantitativo de participantes da pesquisa relativa a cada instrumento, conforme demonstra a Figura 11, a seguir.

Figura 13 - Participantes da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Diante do exposto, considera-se o quantitativo consistente com a proposta teórico-metodológica adotada, ancorada na Teoria das Representações Sociais e na Teoria do Núcleo Central, garantindo a representatividade necessária para representar o curso, relevante para identificar e analisar as representações sociais que circulam entre os indivíduos pertencentes ao grupo. Ressalta-se, ainda, que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, em conformidade com as exigências legais para estudos envolvendo seres humanos, objetivando o respeito e o sigilo dos participantes. A aprovação foi concedida conforme parecer número 6.272.589, protocolado na Plataforma Brasil.

4.6 Detalhamento dos instrumentos de pesquisa

Foram utilizados três instrumentos de construção de dados, a saber: a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), a fim de obter o conteúdo representacional; o questionário sociodemográfico, que permite traçar o perfil dos participantes; e, por último, a entrevista semiestruturada, a fim de aprofundar os conteúdos representacionais e sanar possíveis lacunas deixadas pelos demais instrumentos. A pesquisa se deu em três momentos distintos, de forma presencial e on-line, conforme a disponibilidade dos participantes e aspectos metodológicos da pesquisa.

O primeiro momento ocorreu de forma presencial, por meio do contato com os sujeitos na própria universidade, considerando ser essa a forma mais adequada para atingir os objetivos propostos. Com o aval da universidade, especificamente, da Faculdade de Educação, foram realizadas visitas às salas de aula para abordagem dos participantes e apresentação da pesquisa. O convite e a aplicação do instrumento Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) permitiu identificar os elementos representacionais que compõem o núcleo central da representação social do grupo, bem como seus elementos periféricos. Na ocasião, foram solicitados contatos referentes a número e e-mail dos participantes, necessários para o encaminhamento das demais etapas da pesquisa.

O segundo momento ocorreu de forma remota, com a aplicação do questionário sociodemográfico, para traçar o perfil dos participantes, bem como identificar possíveis elementos que contribuem para a construção da representação social do grupo. Realizou-se o encaminhado de forma *on-line*, por meio do link de acesso enviado por e-mail e, de forma concomitante, via *WhatsApp*. Conforme dados apresentados durante a aplicação da TALP, muitos licenciandos optaram por não dar continuidade à pesquisa, sendo assim, obtiveram-se um total de 32 participantes nesta etapa.

Por último, realizou-se a entrevista semiestruturada, com base em um roteiro previamente elaborado, contendo perguntas sobre o objeto de pesquisa, o qual pôde ser complementado com questões adicionais, conforme a necessidade, durante a entrevista (Manzini, 2004). A aplicação ocorreu entre os meses de outubro e novembro de 2024, com 4 participantes, de forma remota, via *Google Meet*, em virtude de os participantes não residirem na cidade de Mossoró.

As entrevistas foram agendadas previamente e os links foram enviados individualmente. Durante as seções, foi realizada a gravação de áudio, mediante a autorização dos sujeitos e a assinatura do termo de autorização para uso de áudio. Posteriormente, os áudios foram transcritos para fins de análise e consultas futuras. A entrevista foi aplicada a uma amostragem dos sujeitos que responderam ao questionário sociodemográfico, com o objetivo de esclarecer dúvidas e preencher possíveis lacunas deixadas pelos sujeitos nas respostas fornecidas em instrumentos anteriores. A seguir, serão detalhados os instrumentos de construção e análise de dados, conforme apresentado nos Apêndices A, B e C.

4.6.1 Técnica de associação livre de palavras-TALP

A Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) permite o desencadeamento de informações latentes em relação ao sujeito, reduzindo o controle racional dos sujeitos sobre suas respostas (Filho, 1995). Essa técnica é dedicada à coleta de dados a partir das evocações que surgem por meio do termo indutor – neste caso, “A literatura infantil na prática pedagógica é...”. A partir desse estímulo, cada sujeito apresenta três palavras para completar esta afirmação; em seguida, hierarquizam e enumeram conforme sua importância. Por último, justificam a escolha e a hierarquização atribuída. A aplicação ocorreu de forma presencial e escrita no primeiro encontro com os sujeitos que se enquadraram no perfil mencionado anteriormente. Na ocasião, foi apresentada a continuidade da pesquisa, além da importante e necessária participação dos sujeitos. Foi solicitado que, caso tivessem interesse, disponibilizasse número e e-mail para contato. Com isso, formou-se uma amostra para as próximas etapas.

4.6.2 Questionário

Conforme Marconi e Lakatos (2007, p. 203), o questionário consiste em “[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas, por escrito, sem a presença do entrevistador”. Assim, utilizou-se o questionário

sociodemográfico com o objetivo de delimitar o perfil dos sujeitos da pesquisa. Os dados obtidos por meio desse instrumento de pesquisa permitem compreender questões socioculturais e econômicas que constituem os sujeitos em questão e que fazem parte do referencial que retomam no momento da constituição da representação social. Com isso, compreende-se quais disciplinas, projetos e ações desenvolvidas pela universidade contribuíram para as discussões em torno do uso da literatura infantil nas práticas pedagógicas. Ademais, verifica-se como esse conjunto dos referenciais constituem a representação social do grupo e orienta sua prática.

4.6.3 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada consiste na elaboração prévia de um roteiro com perguntas direcionadas a um tema. Mais perguntas podem ser adicionadas, a necessidade momentânea percebida pelo pesquisador durante a entrevista (Manzini, 2004). Realizada de forma remota, gravada, conforme a autorização dos sujeitos, foi posteriormente transcrita para análise e construção dos dados.

Sua aplicação foi restrita a uma amostra dos sujeitos participantes da TALP e do questionário sociodemográfico, correspondendo a um participante por turma, duas no turno matutino e três no turno noturno, o que deveria corresponder a 5. No entanto, nenhum participante da disciplina de Monografia (matutina), demonstrou interesse em participar da etapa de entrevista. Desse modo, foi preciso reduzir a amostragem do estudo a 4 participantes.

Por fim, salienta-se que este instrumento busca esclarecer dúvidas, preencher possíveis lacunas deixadas e aprofundar os conteúdos representacionais, promovendo o foco em relação aos objetivos propostos, conforme a viabilidade da pesquisa em nível de dissertação.

4.6.4 O Sistema de Espiral Representacional (SER)

O Sistema de Espiral Representacional consiste em um sistema que permite esquematizar figurativamente os elementos construtivos da representação social identificada por meio das evocações dos sujeitos, por meio da TALP. Consiste, portanto, em uma “[...] ferramenta teórico-metodológica para análise dos dados obtidos nos estudos que envolvem a TRS, a TNC e a TALP” (Melo, 2024, p. 188). Esse sistema executa a organização dos elementos por meio da tabulação das palavras que se tornam os elementos do núcleo central e periféricos da representação após a análise (Santos, 2023).

A TALP é um dos instrumentos mais utilizados pela abordagem estrutural das representações sociais, sobretudo nas pesquisas desenvolvidas no Brasil (Melo, 2024). Para Abric (1998), uso desse instrumento permite apreender o que se encontra de mais latente nos participantes da pesquisa, bem como hierarquizar os elementos simbólicos constitutivos da representação social. Inicialmente, a análise dos dados obtidos por meio da aplicação da TALP ocorreu por meio do *software* EVOC (Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations), desenvolvido por Pierre Vergès (2005) e colaboradores. O *software* apresentava as palavras separadas em quatro estratos, destacando os elementos do núcleo central e demais elementos com menor índice relativo, além dos periféricos. Esse formato de “[...] apresentação historicamente é realizada por meio de quadrantes” (Melo, 2024, p.194).

Mediante esses aspectos, o SER surge como resultado dos estudos e do empenho da pesquisadora e profa. Dra. Elda Silva do Nascimento Melo, na última década, registrados em suas publicações. Estas foram resultantes do seu pós-doutoramento na Universidade de Valencia, na Espanha, e de inúmeras pesquisas de dissertações e teses desenvolvidas sob sua orientação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Além disso, o grupo de pesquisa Representações Sociais e Formação Docente (RESFORD) colabora como espaço de discussões para aprofundamento dos estudos e divulgação do SER, que vem a contribuir com as pesquisas em representações sociais. Logo, considera-se que:

O sistema adota as mesmas premissas do EVOC, mantendo a nucleação dos elementos centrais de uma determinada representação e sua periferia, e considerando dois elementos: o índice relativo dos termos evocados e a Ordem Média de Evocações (OME).

O índice relativo (IR) de uma evocação é determinado pela soma da quantidade de vezes que uma palavra aparece em primeiro lugar ($F1^\circ$), multiplicada por 9, que é o peso atribuído a esta ordem; $F2^\circ$ é a quantidade de vezes que essa mesma palavra aparece em segundo lugar, multiplicado por 3; e $F3^\circ$ é a quantidade de vezes que a palavra aparece em terceiro lugar, multiplicada por 1 (Melo, 2024, p. 195-196).

Obteve-se, portanto, o seguinte cálculo: $(F1^\circ \times 9) + (F2^\circ \times 3) + (F3^\circ \times 1) = IR$, em estudos mais recentes, cujo número de participantes é menor. O indicado é manter a proporção, seguindo o cálculo: $(F1^\circ \times 3) + (F2^\circ \times 2) + (F3^\circ \times 1) = IR$, conforme utilizado no percurso de análise. Posto isso:

O SER cria e apresenta a espiral representacional, organizada a partir da mesma fórmula do índice relativo [...] e seguindo o modelo dos 4 quadrantes,

porém os determinando em quatro círculos concêntricos e circunscritos com fendas que possibilitam o movimento de entrada e saída das evocações. Como uma espiral de dentro para fora, o círculo central representa o Núcleo Central da representação, seguido dos elementos intermediários I, II e, na maior circunferência, dos elementos periféricos (Santos, 2023, p.157).

Essa inovação na forma de apresentação dos elementos simbólicos da representação social ajuda a visualizar didaticamente a sua organização, sobretudo na perspectiva do movimento das evocações, evidenciada pela presença de fendas, bem como a cor com que são apresentados alguns elementos que também indicam esse movimento (Melo, 2024):

O SER prevê que, se um elemento possui um índice relativo maior em relação aos demais do seu grupo, este elemento é projetado na espiral com uma cor diferenciada (vermelha), que indica sua relevância e possibilidade de migração para o círculo mais interno. Analogamente, se o índice relativo do elemento for menor em relação aos demais de seu grupo, este elemento é projetado na espiral com outra cor diferenciada (azul), que indica a possibilidade de migração para o círculo mais externo, estaria se direcionando para sair da espiral (Melo, 2024, p.198).

Desse modo, o SER permite visualizar os elementos centrais e periféricos, conforme a ordem e frequência com que são evocados pelos sujeitos, permitindo-nos identificar os elementos constitutivos da representação social, em maior ou menor intensidade, de forma mais dinâmica e visualmente compreensível.

4.6.5 Análise de conteúdo

O tratamento dos resultados se deu por meio de inferências e interpretação dos dados, sobretudo no que se refere à Teoria da Representação Social. Ademais, fazemos uso da técnica de análise de conteúdo conforme Bardin (2011, p. 31) que consiste em “[...], um conjunto de técnicas de análise das comunicações” tendo na TRS a fundamentação das discussões e inferências apresentadas.

A análise de conteúdo envolve três fases, a saber: pré-análise, em que ocorre a escolha e a organização do material que será utilizado, além dos dados coletados e recursos da pesquisa. Isso permite que o pesquisador se aproxime dos dados. Compreende-se como o primeiro contato realizado por meio de “leitura flutuante”, cujo pesquisador permite-se ser tomado por impressões e sensações que fundamentam a criação de hipóteses, além de serem ou não confirmadas no decorrer da pesquisa (Bardin, 2011).

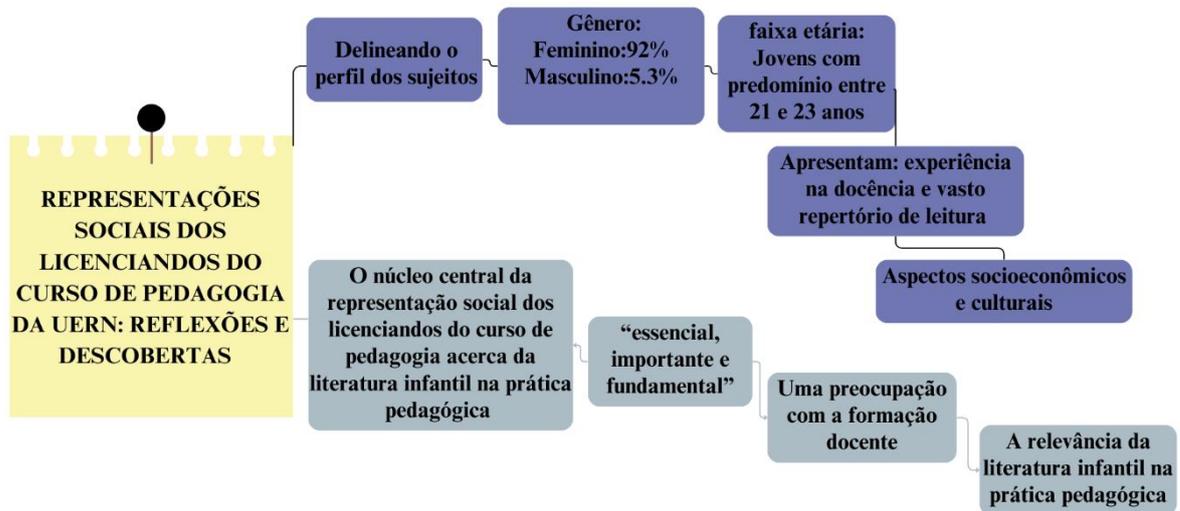
Na fase seguinte, é realizada a exploração do material. Trata-se da etapa dedicada à codificação e classificação, em que surgem categorias que apontam os aspectos predominantes nos discursos, a fim de identificar os elementos representacionais. Por fim, tem-se a fase de análise e interpretação dos resultados, em que ocorre a discussão dos elementos e categorias identificados a partir do diálogo estabelecido com base no referencial teórico.

Os dados obtidos por meio da justificativa presente na TALP são submetidos a tal análise, a fim de melhor compreender os elementos constitutivos da representação social analisada, uma vez que a técnica busca-se identificar padrões presentes no discurso evidenciando as representações que circulam entre do grupo e que nos permitirão cruzar dados, conforme os resultados obtidos no SER, para identificar e apresentar os elementos justificadores da representação social analisada.

De forma semelhante, foram submetidos os dados do questionário, a fim de compreender o perfil dos sujeitos da pesquisa, aproximar-se de seus hábitos e de elementos de suas trajetórias de vida. Por fim, realizou-se a análise dos dados obtidos por meio de entrevista semiestruturada. Com isso, será possível identificar elementos em que ancora a prática pedagógica e orienta o uso da literatura infantil.

5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS LICENCIANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN: REFLEXÕES E DESCOBERTAS

Figura 14 - Representações sociais dos licenciandos do curso de pedagogia da UERN



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Esta seção é composta pela apresentação e análise dos dados da pesquisa com a finalidade de traçar o perfil dos participantes a partir de gênero, faixa etária, naturalidade, estado civil e aspectos socioeconômicos e culturais. Também são expostos elementos voltados à formação e à profissionalização docente, por meio da discussão em torno de disciplinas obrigatórias cursadas pelos participantes que propiciaram o contato teórico e/ou prático com a literatura infantil, de modo a evidenciar tanto a fundamentação teórica ofertada pelo curso quanto experiências na docência que permitem vivenciar o desenvolvimento de práticas pedagógicas com o texto literário.

Todas essas questões permitem compreender os lugares de pertença dos sujeitos da pesquisa, os aspectos de interação com o objeto que permeiam a produção de sentidos e resultam em suas representações sociais. Conforme afirma Jodelet (2001, p. 32), “o lugar, a posição social que eles ocupam ou as funções que assumem determinam os conteúdos representacionais e sua organização por meio da relação ideológica que mantém com o mundo social”. Corroborando a discussão, Spink (2013) elucida a relação das características apresentadas pelo indivíduo com seu grupo de pertença, uma vez que corresponde a uma entidade social, ou seja, é “um símbolo vivo do grupo que ele representa” (Spink, 2013, p. 100).

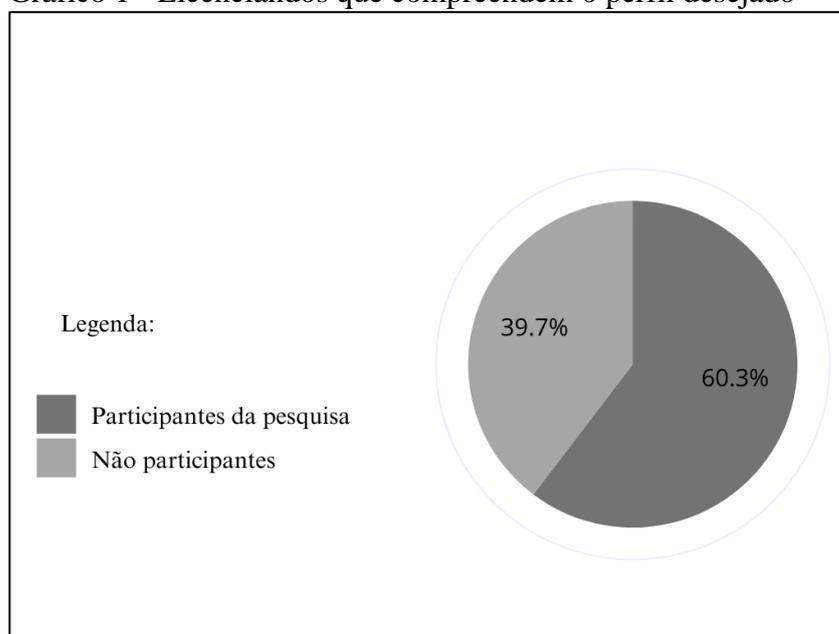
Dado que o sujeito se constitui no social, ele pertence ao grupo e, por conseguinte, o individual é também social, de maneira a reverberar nas representações sociais por ele produzidas.

Além disso, são apresentados aspectos que alicerçam a estrutura simbólica, a partir das inferências postas mediante as justificativas apresentadas pelos participantes na Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Posto isto, apreende-se a representação social de licenciandos do curso de Pedagogia acerca da literatura infantil na prática pedagógica, de modo a expor os elementos constitutivos do Núcleo Central dessa representação.

5.1 Delineando o perfil dos sujeitos

No primeiro semestre de 2024, que abarcou o período entre 25 de março e 27 de julho, as disciplinas de Estágio Supervisionado III e Monografia, correspondentes ao 7º e 8º períodos, respectivamente, contavam com 114 licenciandos do curso de Pedagogia nos turnos matutino e noturno, dos quais 75 aderiram à pesquisa, o que corresponde a 60,3% do total. O Gráfico 1 traz a representação desses dados.

Gráfico 1 - Licenciandos que compreendem o perfil desejado



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A partir do exposto no gráfico 1, percebe-se um engajamento significativo nessa etapa da pesquisa. A seguir, nas Tabelas 1 e 2, é especificado o quantitativo de licenciandos

matriculados por disciplina, descritos conforme turno, total de presentes no momento de aplicação da TALP e valor absoluto de adesão ao estudo.

Tabela 1 - Licenciandos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado III 7º período

Disciplina	Turno	Matriculados	Presentes	Adesão
Estágio Supervisionado III	Matutino	19	16	15
Estágio Supervisionado III	Noturno	20	20	20
Total:	Ambos	39	36	35

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Quanto ao Estágio Supervisionado III, havia 19 alunos matriculados na turma matutina, dos quais 16 estavam presentes no dia da aplicação da TALP e 15 participaram da pesquisa. Já no turno noturno, 100% dos 20 licenciandos matriculados estavam presentes e colaboraram com o estudo (Tabela 1).

Tabela 2 - Licenciandos matriculados na disciplina de Monografia 8º período

Disciplina	Turno	Matriculados	Presentes	Adesão
Monografia	Matutino	25	07	06
Monografia (turma I)	Noturno	25	19	19
Monografia (turma II)	Noturno	25	18	15
Total:	Ambos	75	44	40

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A Tabela 2 traz dados referentes à Monografia. Nela, percebe-se que havia um número maior de matriculados, e isso ocorreu em virtude do fato de, excepcionalmente no primeiro semestre de 2024, para atender a uma demanda interna do curso de Pedagogia, terem sido ofertadas no turno noturno duas turmas da disciplina de Monografia, com 25 licenciandos em cada, de modo a totalizar 50 alunos apenas no período da noite e justificar a diferença entre este e o período matutino. Conforme os dados obtidos na TALP, 34 desses sujeitos aderiram à pesquisa, somados com apenas seis do turno da manhã, atingindo, então, um total de 40 participantes. Ressalta-se a baixa adesão dos licenciandos do período matutino, a menor entre todas.

É importante salientar que, entre as turmas do turno matutino, uma licencianda estava, ao mesmo tempo, matriculada tanto no Estágio Supervisionado III, correspondente ao 7º período, quanto na Monografia, disciplina do 8º período. No entanto, ainda que tenha se feito presente em ambos os grupos no ato de aplicação da TALP, ela a respondeu apenas uma vez, conforme os critérios metodológicos e as especificidades do instrumento proposto. Dessa forma, ao serem contabilizados os dados quanto ao turno, participaram do estudo 21 alunos do matutino e 54 do noturno, correspondentes a 72% e 28%, respectivamente.

Sobre a etapa do questionário, constatou-se que 32 licenciandos participaram dela, o equivalente a 42,7% do universo total de sujeitos da pesquisa.

Na Tabela 3 a seguir, estão compilados os números com relação ao gênero dos estudantes do curso em questão.

Tabela 3 - Gênero dos licenciandos(as) do curso de Pedagogia

Gênero	Valor absoluto	Valor relativo
Feminino	69	92%
Masculino	4	5.3%
Outros	0	0%
Não registrou	2	2.7%
Total	75	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Os dados dispostos na tabela evidenciam o predomínio do gênero feminino no professorado, aspecto historicamente construído e ainda mais evidente ao se considerar a área da Pedagogia em virtude de suas possibilidades de atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais de Ensino Fundamental. Destaca-se que o trabalho com crianças perpassa o educar e o cuidar e está, portanto, eventualmente associado à figura feminina, à qual é atribuída uma imagem materna (Ataide; Nunes, 2016).

Nessa seara, Ataide e Nunes (2016, p. 172) apontam que a marcante feminização da profissão docente e da construção de identidade, que é “resultante de um processo histórico de construção social a partir de fatores sociais, culturais, políticos e econômicos, revela-se imperativa para a sua caracterização e diferenciação em relação a outras profissões”.

Essa construção de identidade acabou por corroborar as questões de gênero, sobretudo no Brasil do século XIX, em que se inicia um processo de desvalorização docente, tornando a profissão menos atrativa ao meio masculino. Na outra ponta, tem-se a inserção da figura feminina no mercado de trabalho, disposta a abraçar o ofício mesmo diante de condições desfavoráveis de execução do labor, confundida inclusive como uma vocação inerente a ela.

Com essa mesma perspectiva, Ataide e Nunes (2016) afirmam que:

Se de um lado, a presença feminina na profissão docente se dá de forma mais efetiva nos primeiros níveis da educação básica, por outro, são justamente esses níveis que requerem uma dedicação profissional em que a docência é confundida com a extensão da maternidade – a escola como a extensão do lar - e a professora vê sua identidade profissional trocada pelo papel da tia (Ataide; Nunes, 2016, p. 170).

Esses aspectos que permeiam a construção da identidade na profissão docente refletem na escolha da ocupação de forma muito marcante mesmo na atualidade, dado que a própria sociedade normalizou o pedagogo enquanto cargo majoritariamente feminino, no qual à mulher é concedida e confiada a missão de cuidar de crianças e educá-las.

Ainda considerando a caracterização do perfil dos sujeitos, na Tabela 4, é apresentada a divisão a partir de sua faixa etária.

Tabela 4 - Idade dos licenciandos(as) do curso de Pedagogia

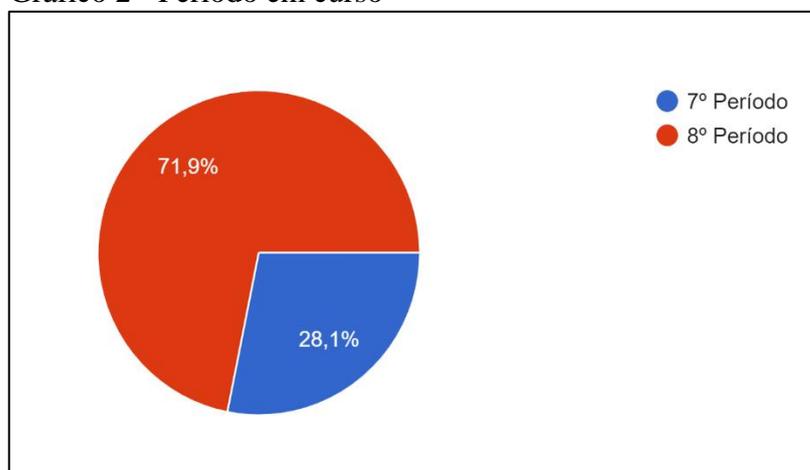
Idade	Valor absoluto	Valor relativo
Entre 18 e 20 anos	0	0%
Entre 21 e 23 anos	35	46.7%
Entre 23 e 27 anos	20	26.7%
Entre 28 e 32 anos	7	9.3%
Entre 33 e 37 anos	7	9.3%
Acima de 37 anos	4	5.3%
Não registrou	2	2.7%
Total	75	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

No que concerne, especificamente, à idade dos licenciandos, é possível observar um predomínio de indivíduos entre 21 e 23 anos, bem como números expressivos entre 23 e 27 anos. Tais dados podem inferir que jovens têm optado pelo ensino superior em nível de graduação em Pedagogia, o que revela que a busca pela profissão docente é capaz de contribuir com a inserção desse público no mercado de trabalho.

A seguir, o Gráfico 2 informa a respeito do período que os participantes cursavam no momento da pesquisa.

Gráfico 2 - Período em curso



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme apresentado no Gráfico 2, percebe-se a adesão predominante entre os licenciandos matriculados no 8º período. De modo a melhor descrevê-los, a distribuição quanto à sua naturalidade pode ser conferida na Tabela 5.

Tabela 5 - Naturalidade

Cidade/Estado	Quantitativo
Apodi/RN	1
Areia Branca/RN	1
Baraúna/RN	1
Campo Grande/RN	1
Icapuí/CE	1
Jaguaruana/CE	1
Mossoró/RN	21
Pau dos Ferros/RN	1
Rio de Janeiro/RJ	1
Porto Velho/RO	1
Umarizal/RN	1
Upanema/RN	1

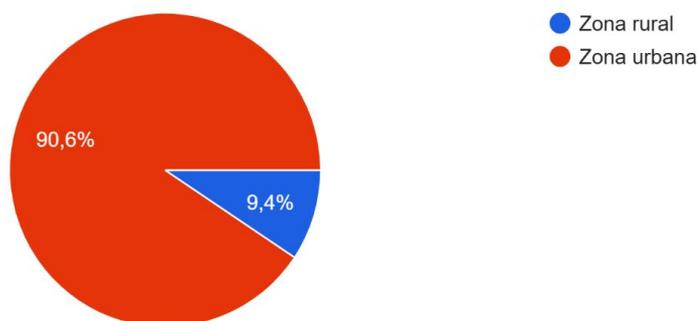
Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Os dados apontam que os participantes são, em sua maioria, do município de Mossoró, o qual possui o total de 21 representantes. Outras seis pessoas são de cidades circunvizinhas, como Apodi, Areia Branca, Baraúna, Campo Grande, Umarizal e Upanema, e uma de Pau dos Ferros, também localizada no estado do Rio Grande do Norte (RN), no alto oeste potiguar. Além disso, têm-se 2 munícipes de Icapuí e Jaguaruana, cidades do estado do Ceará que fazem fronteira com o Rio Grande do Norte. Nesses casos, uma vez que o local de residência é próximo a Mossoró, muitos licenciandos optam por realizarem o traslado até a universidade, retornando aos municípios de origem diariamente.

Os dois sujeitos naturais do Rio de Janeiro/RJ e de Porto Velho/RO chamam atenção em função de se tratar de estados distantes, pertencentes a outras regiões do país. A esse respeito, o participante do Rio de Janeiro informou que atualmente reside no município de Governador Dix-Sept Rosado no estado do RN, ou seja, realiza esse percurso Governador Dix-Sept Rosado/Mossoró diariamente.

Ainda no intuito de compreender o lugar de pertença e o contexto em que os participantes estão inseridos, indagamos acerca de onde residem, como pode ser observado no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Onde residem

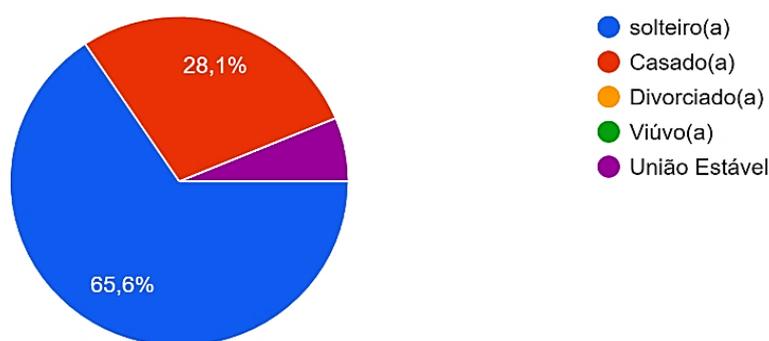


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com o Gráfico 3, 90,6% dos participantes, porcentagem que corresponde a 29 licenciandos, informaram que residem na zona urbana, e apenas 9,4%, ou seja, três habitam a zona rural, os quais enfrentam o desgaste físico derivado de longas jornadas, o que torna o deslocamento até a universidade ainda mais desafiador.

Quanto ao estado civil, os respondentes apresentaram os seguintes dados dispostos no Gráfico 4:

Gráfico 4 - Estado Civil

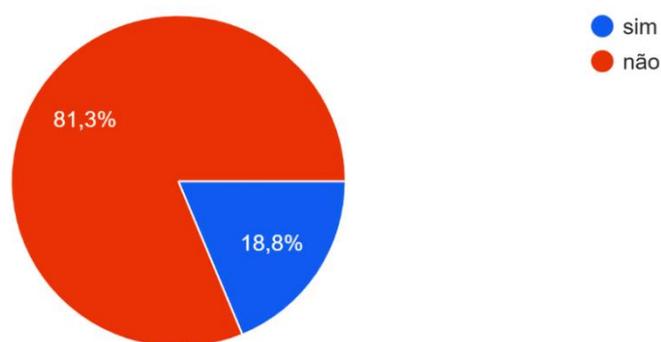


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Observa-se que a grande maioria dos participantes (65,6%), isto é, 21 licenciandos são solteiros(as), provavelmente por se tratar de um grupo jovem. Em seguida, contabilizaram-se nove casados(as) (28,1%) e dois (6,3%) em união estável. Ao considerar sobretudo os últimos dois grupos, compreende-se se tratar de pessoas as quais conciliam diversas demandas que perpassam a vida acadêmica e familiar, dispondo, desse modo, de menos flexibilidade no uso

de seu tempo e de maior necessidade de se desdobrar para conciliá-las. Tal esforço pode ser ainda mais relevante para aqueles(as) que possuem filhos, conforme dados apresentados no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Participantes que possuem filhos



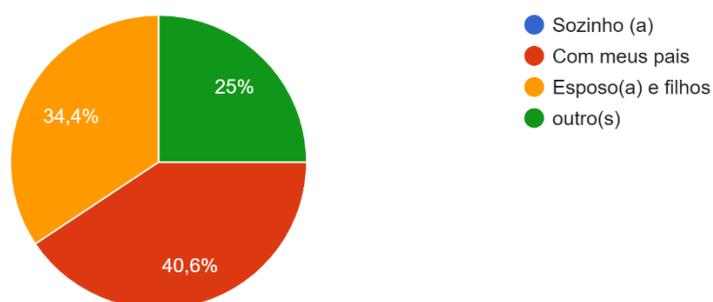
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Gráfico 5 evidencia que 81,3%, ou seja, 26 dos participantes afirmaram não ter filhos, enquanto 18,8%, que correspondem a seis pessoas, os têm.

Tem-se, até o momento, o perfil de integrantes da pesquisa parcialmente delineado: em sua maioria, são do gênero feminino, jovens, solteiros e não possuem filhos.

Abaixo, o Gráfico 6 revela com quem esses sujeitos residem.

Gráfico 6 - Com quem moram



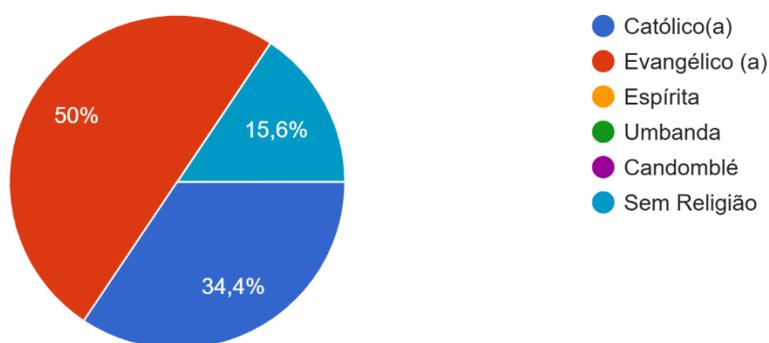
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A maioria dos participantes afirmaram morar com os pais, o que corresponde a 13 pessoas e representa um total de 40,6% do universo dos sujeitos. Outros 34,4%, ou oito pessoas,

declararam que residem com esposo(a) e filhos, o que condiz com a soma entre os casados e aqueles com união estável, conforme já apresentados. Por fim, oito indivíduos assinalaram outro(s), totalizando 25%, alternativa que abarca diferentes cenários: esposa e sogra; apenas esposo; mãe, irmão e tia; mãe e irmãos; namorada e sogra; sobrinha; irmã; apenas filho. Evidencia-se, desse modo, a partir dos dados, a diversidade de contextos e configurações familiares apresentados pelos participantes.

Posteriormente, eles foram indagados com relação às suas crenças, respostas representadas no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Religião dos participantes



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

De acordo com o Gráfico 7, nota-se que, majoritariamente, os sujeitos possuem uma religião definida, com destaque para duas delas: a evangélica, com 16 pessoas, ou 50%, e a católica, alternativa escolhida por 11 pessoas, o que representa 34,4% do total. Nota-se ainda que 15,6%, ou seja, cinco pessoas manifestaram não ter religião, um número pequeno, mas que merece atenção.

Julgou-se igualmente conveniente indagá-los acerca da profissão e do nível de escolaridade de seus pais e cônjuges, a fim de permitir compreender aspectos sociodemográficos do perfil do grupo, como se apresenta nas tabelas e nos gráficos abaixo.

Tabela 6 - Ocupação do pai

(Continua)

Ocupação	Quantitativo
Advogado	1
Agricultor	3
Ajudante de pedreiro	1
Aposentado	3
Autônomo	5
Auxiliar Administrativo	1

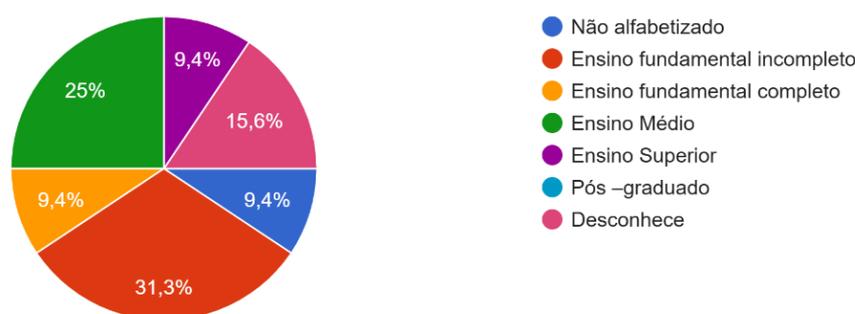
Tabela 6 - Ocupação do pai

(Conclusão)

Ocupação	Quantitativo
Caseiro	1
Chaveiro	1
Recepcionista	1
Coordenador de agente de endemias	1
Desempregado	1
Empresário	1
Desconheço	3
Padeiro	1
Não informou	3
Pedreiro	2
Socorrista	1
Trabalha em empresa de transporte	1
Técnico em alimentos	1

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Gráfico 8 - Nível de escolaridade do pai



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

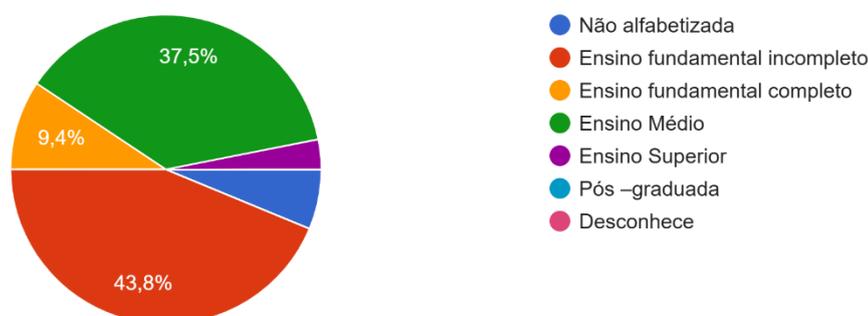
Mediante os dados apresentados na Tabela 6, observa-se um grupo bastante heterogêneo, composto por descendentes de profissionais que vão desde aqueles com prestígio social e alta remuneração até os que exercem funções com baixo reconhecimento social e financeiro. Essa disparidade também é verificada quando são analisados os níveis de escolaridade desses progenitores, que variam entre não alfabetizados até concluintes de ensino superior. Percebe-se ainda a ausência da figura paterna, evidenciada tanto na Tabela 6, dado que três participantes não informaram a profissão dos pais enquanto outros três declararam desconhecimento, quanto no Gráfico 8, já que os mesmos seis participantes afirmaram não conhecerem o nível de escolaridade do pai. O reflexo da ausência de vínculo com seus genitores comprova a inferência acerca das diversas configurações de família apresentadas pelo grupo.

Tabela 7 - Ocupação das mães

Ocupação	Quantitativo
ASG	1
Agricultora	2
Analista financeira	1
Aposentada	2
Professora	1
Atendente	1
Auxiliar de Laboratório	1
Auxiliar de roupas	1
Babá	1
Copeira	1
Desempregada	2
Diarista	1
Dona de casa	9
Doceira	1
Doméstica	3
Florista	1
Secretária	1
Técnica em enfermagem	1
Pescadora	1

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Gráfico 9 - Nível de escolaridade da mãe



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir dos dados expostos na Tabela 7 e no Gráfico 9, conclui-se que, assim como os pais, as mães possuem profissões bastante diversificadas, as quais, em sua maioria, não se enquadram naquelas com maior prestígio social ou remunerações elevadas. Além disso, boa parte desses ofícios não exige formação acadêmica. Em contrapartida, apreende-se que a figura materna se faz mais presente aos sujeitos do grupo, uma vez que todos afirmaram ter conhecimento a respeito da profissão e do nível de escolaridade de suas mães.

Com relação às ocupações maternas, ainda que o grupo tenha apresentado um perfil heterogêneo, é identificada uma quantidade significativa de donas de casa, o que pode apontar

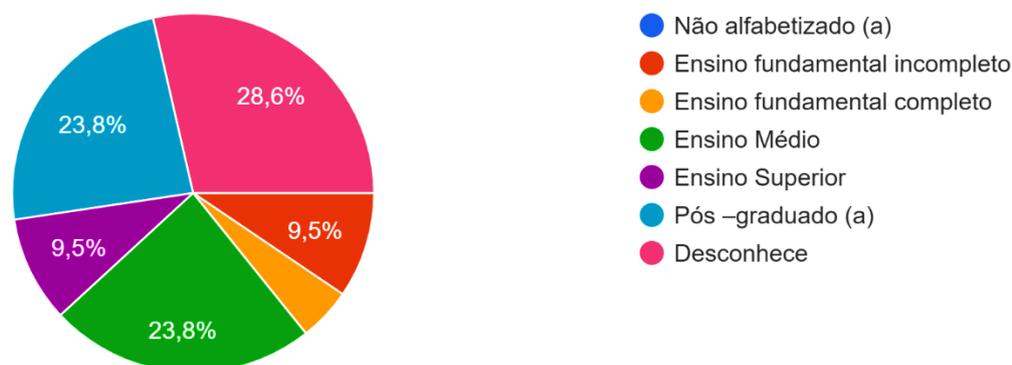
para resquícios de uma sociedade patriarcal, dado que a “posição da mulher, na família e na sociedade em geral, desde a colonização até hoje, demonstra que a família patriarcal foi uma das matrizes de nossa organização social” (Narvaz; Koller, 2006, p. 51). Sendo assim, a dominação do gênero masculino sobre o feminino, sobretudo no mundo do trabalho, em que o homem é visto como o provedor, interfere inclusive na construção de uma identidade feminina dedicada aos cuidados do lar e da família, de modo a reverberar em sua ocupação ao ter no expediente doméstico uma extensão da função também exercida no lar (Narvaz; Koller, 2006). O reflexo desse modelo de sociedade de dominância masculina, evidenciada igualmente nos níveis de escolaridade apontados, em que um número considerável de mães sequer concluiu o Ensino Fundamental, reverbera em suas profissões.

Tabela 8 - Ocupação de esposo(a)/Companheiro(a)

Ocupação	Quantitativo
Autônomo	1
Contador	1
Garçom	1
Eletricista	1
Enfermeira	1
Servidor Público	2
Mecânico	1
Não possui	17
Pedreiro	1
Professor	2
Psicomotricista	1
Técnica em radiologia	1
Uber	1
Vigilante	1

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

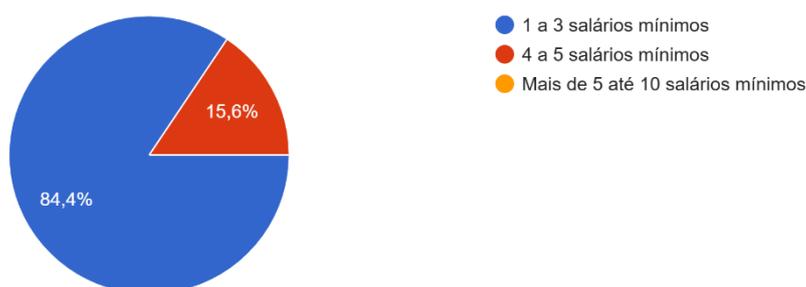
Gráfico 10 - Nível de escolaridade de esposo(a)/Companheiro(a)



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

No tocante à profissão de esposo(a) ou companheiro(a), também é possível verificar um contexto bastante diversificado, o que, de forma semelhante, corresponde ao nível de escolaridade por eles apresentado. Destaca-se que 23,8% afirmaram que seus(suas) esposos(as)/companheiros(as) possuem pós-graduação, enquanto 9,5% possuem ensino superior, um avanço considerável ao acesso à formação e ao ensino superior quando comparados aos índices de escolaridade apresentados por mães e pais dos participantes. No entanto, os dados também apontaram que 23,8% concluíram o ensino médio, 4,8% possuem ensino fundamental completo e 9,5% possuem ensino fundamental incompleto. Esses números refletem nas oportunidades de trabalho ofertadas na sociedade, pois muitos cargos exigem minimamente o ensino médio completo a nível de formação o ensino médio completo. É importante salientar que o quantitativo que respondeu desconhecer o nível de escolaridade corresponde àqueles que informaram não estarem em um relacionamento.

Gráfico 11 - Renda mensal da família

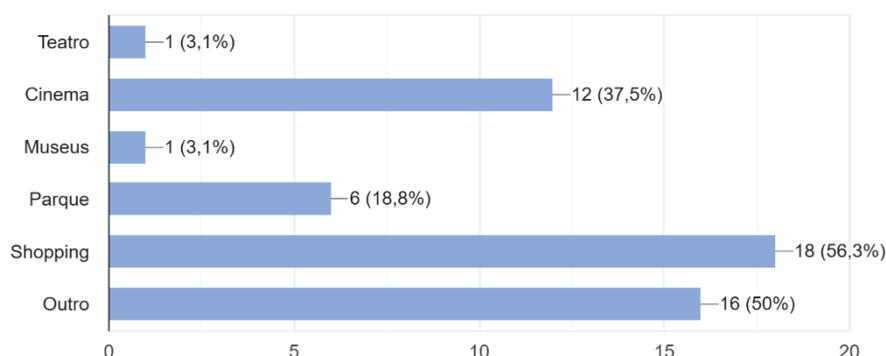


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No tocante à renda familiar, a margem salarial do grupo abrangeu predominantemente entre um a três salários-mínimos (84,4% ou 27 pessoas), enquanto os demais (15,6% ou cinco participantes) afirmaram possuir renda entre quatro a cinco salários-mínimos.

Quanto à renda familiar, exposta no Gráfico 11, houve predomínio entre um a três salários-mínimos, margem salarial de 27 participantes, correspondentes a 84,4 do total. Trata-se de um valor para suprir necessidades básicas, sobretudo, quando se considera a presença de dependentes. Já os outros 15,6% informaram que a renda familiar compreende entre quatro e cinco salários-mínimos, o que pode influenciar nas possibilidades de consumo e lazer, conforme se apresenta no Gráfico 12.

Gráfico 12 - Espaços de lazer



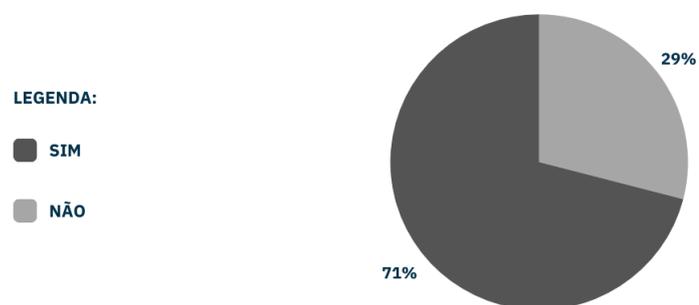
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os dados dispostos no Gráfico 12 permitem o conhecimento de traços acerca do estilo de vida dos(as) licenciandos(as) do curso de Pedagogia, já que nele se evidenciam questões relacionadas a lugares frequentados tanto nas horas vagas quanto em momentos de lazer. Os números apontam pela busca de entretenimentos diversos, com destaque para o *shopping*, ambiente que remete ao consumo de produtos e serviços. Do mesmo modo, chama a atenção a pouca adesão a espaços públicos, como museus e parques. Na alternativa onde se lê “outro”, encontram-se: igreja, barzinho, academia, *crossfit*, café, praça, praia, restaurante e casa de amigos. Além destes, também foram citados: leitura, estudo e assistir a filmes e séries em casa, o que implica considerar que os participantes buscam formas diversas de lazer entre espaços de baixo e médio custo.

Foram abordados ainda aspectos voltados à escolha pela profissão docente, como fatores que podem ter influenciado nesse processo decisório, bem como dados voltados à leitura a fim de melhor delinear o perfil leitor do grupo.

Diante do questionamento acerca da existência de familiares professores, as respostas obtidas resultaram no Gráfico 13 a seguir, onde se vê que dos 32 participantes, 22 deles, ou 71%, relataram ter algum familiar que seguiu a profissão docente, sendo que entre as respostas, foram apontados: primo professor de português; tia; madrasta, alguns primos e tias; prima e duas tias; madrinha; avó e tia, mãe; tio; avó; tia, irmã e avô. Dado que muitos respondentes têm mais de um membro da família que seguiu a referida carreira, pode-se inferir que, de algum modo, houve influência nesta escolha por parte deles. Por outro lado, apenas 29%, ou seja, nove participantes não possuem nenhum familiar que atua na docência.

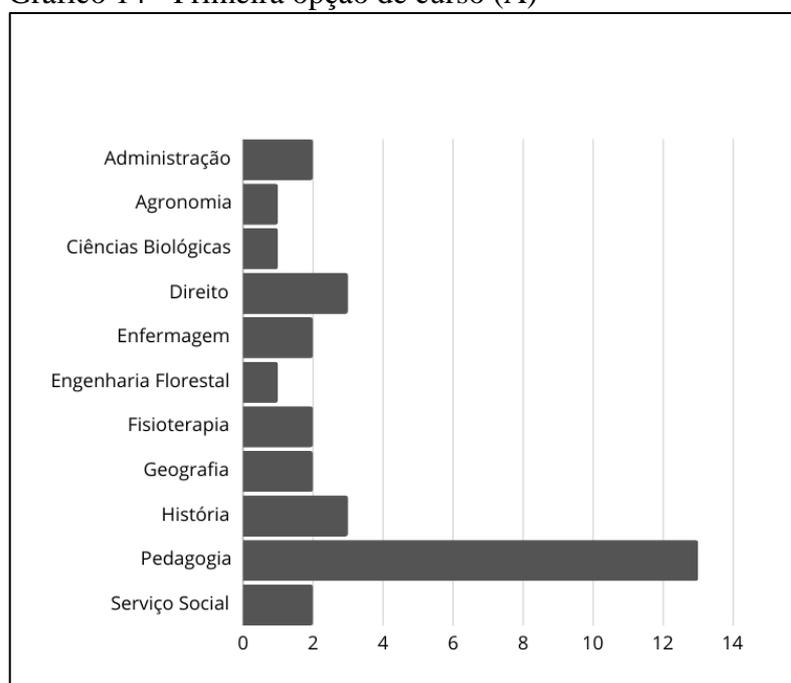
Gráfico 13 - Registro de professor (a) na família



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

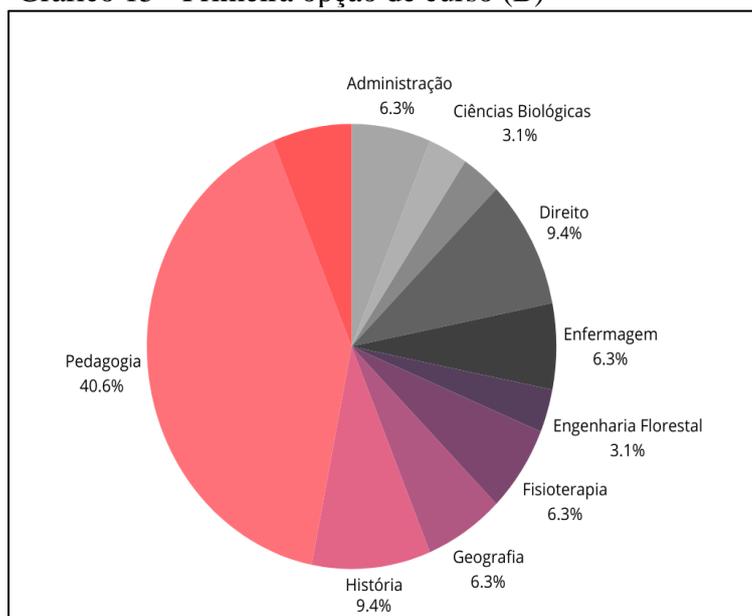
Indagados com relação às primeiras opções de curso, foram obtidos os resultados dispostos nos Gráficos 14 e 15.

Gráfico 14 - Primeira opção de curso (A)



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Gráfico 15 - Primeira opção de curso (B)



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A partir dos dados, observa-se que, embora 13 dos 32 participantes tenham optado pelo curso de Pedagogia como primeira opção, para mais de 50% suas escolhas iniciais não eram essa e, além disso, tinham como preferência áreas que se distanciavam da docência, como nos casos de Agronomia, Administração, Direito, Enfermagem, Engenharia florestal, Fisioterapia e Serviço Social. Por outro lado, igualmente atenta-se para o fato de outras licenciaturas terem sido citadas, a exemplo de Ciências Biológicas, Geografia e História, de modo a inferir que o desejo de seguir a profissão docente sempre esteve marcadamente presente nesses sujeitos.

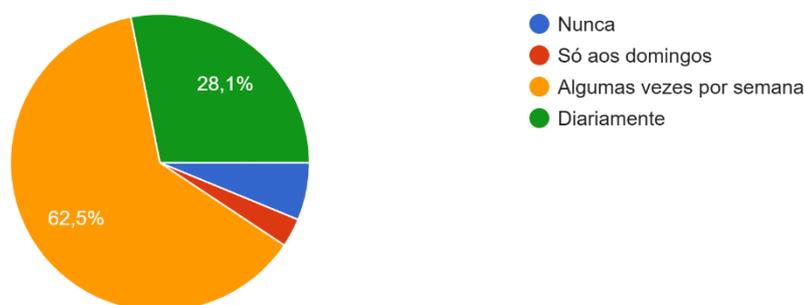
Outro fator que merece destaque na escolha pela Pedagogia como primeira opção diz respeito à margem de concorrência do curso, historicamente menor quando comparada a diversos outros seguimentos de maior prestígio social: a média de corte pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) é de 591,91 pontos¹⁹ para o curso no *campus* central, também mais baixa em paralelo com os demais *campus*, a exemplo de Patu e Pau dos Ferros. Tal aspecto pode contribuir para o ingresso no ensino superior a fim de galgar novos espaços profissionais.

Ao ser considerada a discussão em torno da importância da literatura infantil e de sua presença na prática pedagógica e da formação leitora, julgou-se relevante obter dados capazes de auxiliar na caracterização do perfil leitor dos participantes da pesquisa. Sendo assim, são apontadas abaixo as respostas a respeito da frequência com que costumam ler, o que costumam

¹⁹ Informações disponíveis em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/programas-do-governo/sisu/notas-de-corte/cursos/pedagogia/mossoro/rn> Acesso em: 03 dez. 2024.

ler e o quantitativo de livros lidos nos últimos doze meses, além de se considerar a quem pertence esses livros.

Gráfico 16 - Frequência com que costumam ler

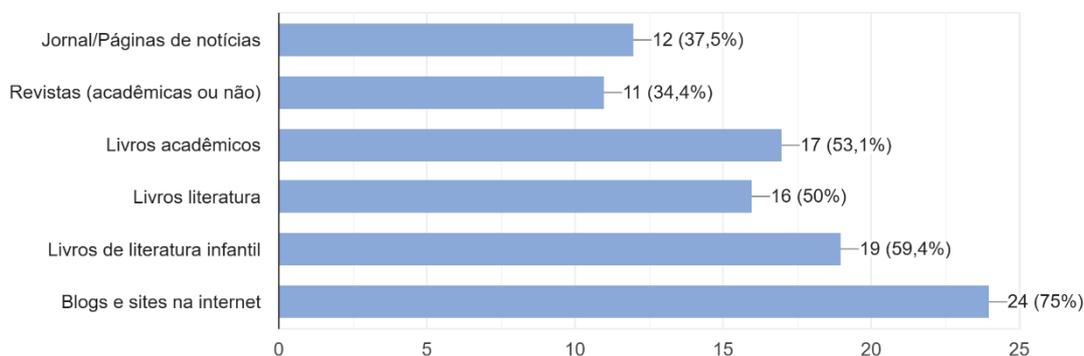


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Gráfico 16 revela que 62,5% dos respondentes costumam ler algumas vezes na semana, o que permite que sejam considerados um público leitor, embora ainda não fique claro a que tipo de leitura se referiram inicialmente. Ganha evidência o fato de 6,3% (duas pessoas) terem assinalado a opção nunca, de modo a inferir que a leitura não faz parte integrante das práticas cotidianas desses participantes.

Em seguida, com a finalidade de se obter maior aproximação do perfil dos licenciandos, eles foram questionados a respeito do tipo de material que costumam ler, e os números estão apresentados no Gráfico 17.

Gráfico 17 - Material que costumam ler

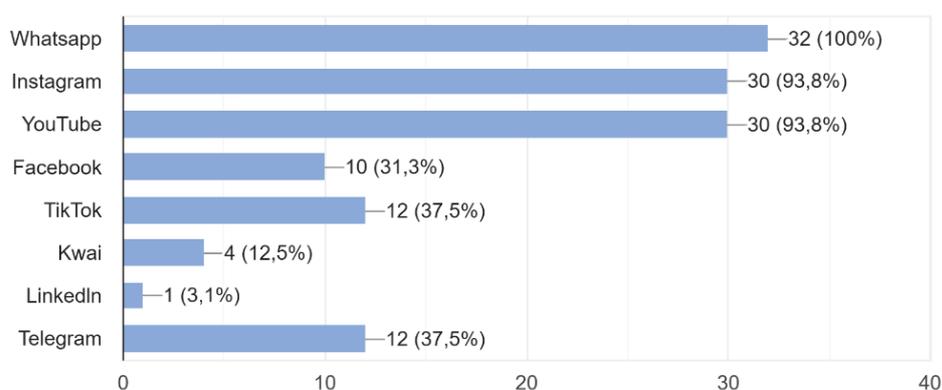


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao serem ponderados tanto o curso no qual os participantes se encontram quanto o público com o qual costumam atuar, suas respostas foram vistas com entusiasmo, dado que um quantitativo significativo relatou ler livros, sejam eles acadêmicos, de literatura e/ou de literatura infantil. Esse repertório contribui para fundamentar e orientar as práticas docentes, sobretudo a de formação leitora.

Observou-se, no entanto, o predomínio entre os que apontaram serem consumidores de *blogs* e *sites* na internet, aspecto diretamente relacionado ao uso das redes sociais, como demonstra o Gráfico 18.

Gráfico 18 - Redes sociais

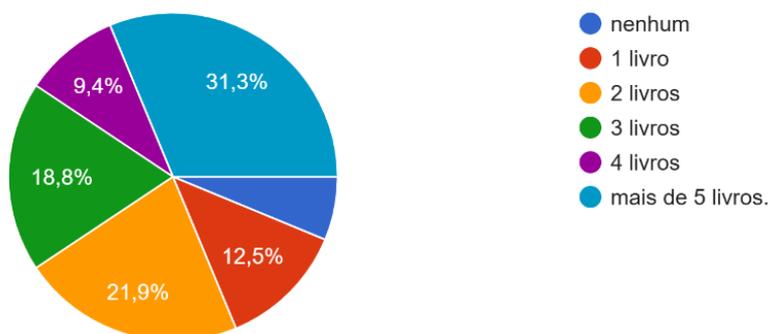


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Dado que a internet consiste em ambiente diariamente acessado pelos participantes, ressalta-se que ela se constitui ainda como espaço de leitura, de acesso à informação, o que implica maior compreensão sobre essa nova modalidade de leitura predominante entre os jovens. É igualmente relevante que os múltiplos letramentos, inclusive o digital, sejam considerados como algo fundamental ao professorado que se encontra em um contexto cujo alunado é nativo digital imerso na cibercultura.

Quando se questionou a respeito do consumo de textos literários de diversos gêneros nos últimos doze meses, foram desconsiderados os textos acadêmicos, dado que sua leitura é inerente ao espaço da universidade. Desse modo, foram obtidos os seguintes dados organizados no Gráfico 19.

Gráfico 19 - Livros lidos nos últimos 12 meses

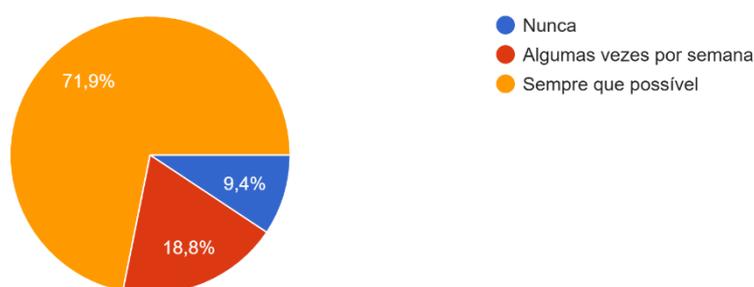


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A alternativa que apontava mais de cinco livros foi escolhida por 31,3% dos participantes, seguida daquela que considerava dois livros, opção de 21,9%, três livros, com 18,8% de respostas, quatro livros, com 9,4% e apenas 6,3% afirmaram não terem lido nenhum livro.

Diante dos aspectos apresentados até o momento, pode-se considerar que o grupo apresenta um perfil leitor bastante heterogêneo e que a grande maioria não realiza a prática de forma livre em seu cotidiano. Uma vez que se trata de futuros profissionais mediadores de leitura e, portanto, formadores de leitores, foi relevante considerar o aspecto voltado à frequência com a qual esses sujeitos leem livros de literatura infantil, considerados essenciais para a construção e a ampliação de repertório, reverberando, assim, nas práticas pedagógicas com tal modalidade.

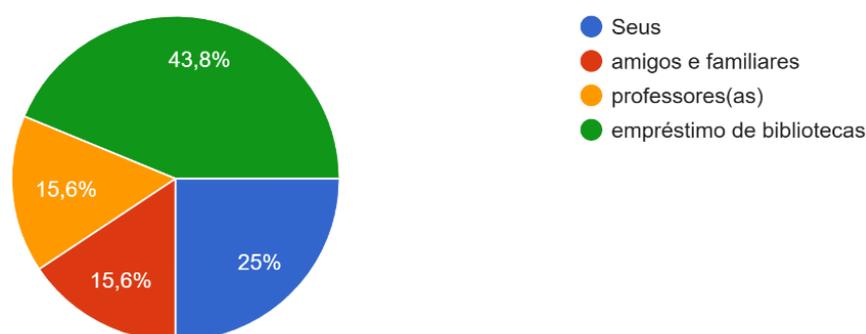
Gráfico 20 - Frequência com que costumam ler livros de literatura infantil



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os dados apresentados no Gráfico 20 evidenciam que a grande maioria dos participantes da pesquisa demonstra interesse pela literatura infantil, uma vez que 71,9%, ou seja, 23 pessoas afirmaram consumi-la sempre que possível, seguidos de 18,8 % (seis pessoas) os quais leem algumas vezes por semana, enquanto 9,4%, que correspondem a três sujeitos, assinalaram a opção nunca.

Gráfico 21 - A quem pertence os livros de literatura infantil



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com relação à propriedade dos livros lidos, sejam eles de literatura infantil ou de outros seguimentos, o Gráfico 21 expõe que 43,8% dos respondentes declararam que os materiais são obtidos a partir de empréstimos de bibliotecas, número que destaca a relevância desses locais de promoção e acesso à leitura enquanto espaços vivos que possuem papel indispensável na formação leitora dos licenciandos e na criação e ampliação de seus repertórios.

Observa-se, ainda no Gráfico 21, que professores, amigos e familiares também representam fatias importantes de incentivo à leitura ao promoverem ao concessão de livros de seus acervos pessoais. Por fim, os 25% restantes dos participantes, que correspondem a oito licenciandos, afirmaram que os livros pertencem a eles próprios. Essa pequena parcela evidencia o fato de que a aquisição desse tipo de material não só não faz parte dos hábitos do brasileiro, como também possui alto valor em nossa sociedade, sobretudo é considerada a renda familiar mensal declarada pelos participantes, a qual está entre 1 e 3 salários-mínimos para 84,4%.

Indagados acerca dos seus livros favoritos de literatura infantil, os seguintes títulos foram citados: “Casas”, “Poemas do céu”, “Menina bonita do laço de fita” e “Flicts”; “Chapeuzinho amarelo”, “Os três porquinhos”, “Um amor de família”, “O pato, a morte e a

tulipa”, “Onde vivem os monstros”, “Sítio do pica-pau amarelo”; “Branca de neve”, “Chapeuzinho vermelho”, “O patinho feio”, “O pequeno príncipe preto”, “Meu pé de laranja lima”; “Bom dia todas as cores” (Ruth Rocha), “Elmer, o elefante xadrez” (David McKee), “Marcelo, marmelo, martelo”, “Armarinho Mágico”, “Tantos medos e outras coragens”; “Da minha Janela” (Otávio Júnior), “Os dengos na moringa de voinha” (Ana Fátima), “O cabelo de Lelê” (Valéria Belém), “A verdadeira história de chapeuzinho vermelho” (Agnese Baruzzi), “O patinho feio” (Tatiana Belinky); “Bem lá no alto”, “A ovelha rosa da dona rosa”, “Bisa Bia Bisa Bel”, “Era uma vez duas casas”, “Assim como você”, “O menino Nito”, “A pequena sereia”, “A Bela e a Fera”, “Cinderela”; “A Bolsa Amarela” e “O Pequeno Príncipe”; “Os três porquinhos”, “Menina Nina”; “Bom dia todas as cores”, “O menino maluquinho”; “O menino que não sabia ler”, “Os dez amigos”, “Aladdin”, “O caso da lagarta que tomou chá de sumiço”, “Revistas da turma da Mônica”, “A árvore generosa”, “O grande rabanete”, “Neguinho sim”, “Sinto o que sinto”, “A incrível história de Asta e Jaser” (Lázaro Ramos); “O passeio” (Pablo Lugones e Alexandre Rampazo), “Bom dia todas as cores”, “A moça tecelã”; “O fantástico mistério de Feiurinha”; “A bruxinha invejosa”.

A partir da extensa lista exposta, é possível considerar que o grupo possui um repertório vasto e diversificado que compreende poemas, clássicos da literatura infantil, contos de fadas, bem como obras de autores contemporâneos, com destaque para autores nacionais.

O gosto pela leitura torna-se mais compreensível quando são apontados pelos participantes seu(sua) autor(a) favorito(a), de modo a reunir nomes como: Marina Colassanti, Paulo Freire, Sally Rooney, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Silvia Orthof, Ziraldo, Cláudia Canção, Augusto Cury, Coolen Hoover, Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Jefferson Tenório, Jane Austen, Kiera Cass, John Gray, Maurício de Souza, Roseane Murray, Roxane Gay, Ruth Rocha, Susanne Straber.

Esse repertório de autores e obras, possivelmente, é reflexo do processo de desenvolvimento que se inicia na infância, tanto no ambiente familiar quanto no escolar, e que se estende por toda a vida. Infere-se igualmente que a formação inicial do curso de Pedagogia é capaz de intensificar a criação desse repertório mediante o encontro com o texto literário e com as discussões em torno de sua incorporação nas práticas pedagógicas e na formação leitora, de maneira a reverberar na composição leitora desses licenciandos, os quais posteriormente desenvolverão práticas de mediação de leitura e atuarão como formadores de leitores de forma fundamentada a partir dessa diversidade robusta.

Apresentam-se ainda os resultados quanto ao número de estudantes que cursaram as disciplinas de Literatura e Infância e Estágio Supervisionado I e II, uma vez que elas foram consideradas requisitos para a participação no presente estudo.

Tabela 9 - Disciplinas cursadas

Disciplina	Valor absoluto	Valor relativo
Literatura e Infância	75	100%
Estágio Supervisionado I	75	100%
Estágio Supervisionado II	75	100%
Total	75	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Percebe-se que as disciplinas elencadas na Tabela 9 foram cursadas por 100% dos sujeitos da pesquisa, o que permite considerar que eles participaram de discussões teóricas em torno da literatura infantil, bem como vivenciaram experiências práticas com o texto literário mediante os Estágios Supervisionados I e II, desenvolvidos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, respectivamente.

A Tabela 10 a seguir traz dados com relação a disciplinas optativas oferecidas no curso de Pedagogia que abarcam os conteúdos discutidos.

Tabela 10 - Disciplinas optativas que discutem literatura e formação leitora

Cursou disciplina	Valor absoluto	Valor relativo
Não	69	92%
Sim	6	8%
Total	75	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Os números da Tabela 10 apontam que a busca por disciplinas optativas que discutem a literatura e a formação leitora se restringe a uma parcela mínima dos participantes da pesquisa, representada por 8% do universo total. Entre as citadas tem-se: Produção Textual, apontada por dois participantes; Teoria da Literatura I, mencionada por três; e Teoria da Literatura II, referida por um participante. Ressalta-se que todas elas foram cursadas na Faculdade de Letras e Artes (FALA), o que revela a ausência de disciplinas disponibilizadas em caráter optativo pela Faculdade de Educação (FE), responsável pela oferta do curso de Pedagogia, que aborde discussões em torno da literatura e da formação de leitor. Salienta-se o interesse desses licenciandos pelo estudo da temática, o que os incentivou a cursarem as matérias optativas, mesmo elas sendo ofertadas em outro curso, fortalecendo a formação e a profissionalização docente desses sujeitos.

Foram tratados ainda os aspectos que correspondem ao processo formativo, a fim de compreender as possibilidades de vivências que aproximam os licenciandos da prática docente, como se expõe na Tabela 11.

Tabela 11 - Experiência na docência

Experiência na docência	Valor absoluto	Valor relativo
Sim	54	72%
Não	21	28%
Total	75	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Ressalta-se que as experiências apontadas pelos participantes da pesquisa vão além dos estágios supervisionados ofertados como componentes obrigatórios do curso. Sendo assim, observa-se um número considerável de sujeitos, mais precisamente 54, que possuem vivências na área da docência e as consideram relevantes na constituição de sua carreira no professorado, uma vez que eles as externaram quando foram indagados.

Dentre as práticas, foram citados: estágio não obrigatório, com relatos de duração entre dois meses e dois anos; auxiliar de sala, no período que variou entre um mês a três anos; professora de reforço escolar, com experiência de três anos; atuação em Educação Socioambiental em ONG por cerca de oito meses; oito anos na docência; e professor de Educação Tecnológica/Robótica por dez anos. Depreende-se, portanto, que os sujeitos da pesquisa possuem vivências docentes que contribuem para o seu processo formacional a partir da experiência adquirida na prática, julgada relevante no processo de construção da representação social do grupo diante do objeto de pesquisa.

O fato de 11 participantes terem relatado experiências enquanto professores(as) titular(es) de sala, com durabilidade que variou entre três meses, dois, oito e dez anos, evidencia que os licenciandos do curso de Pedagogia tendem a ingressar no mercado de trabalho no decorrer de sua formação inicial. Atenta-se ainda para algumas particularidades, como os relatos de vivências que ultrapassam os quatro anos de curso, a exemplo do caso de uma licencianda que afirmou atuar há oito anos na docência, bem como o de um professor de Educação Tecnológica/Robótica, o qual possui dez anos de atividade. Pode-se entender, a partir dessas amostras, que tais sujeitos buscam na Pedagogia uma forma de ampliarem suas possibilidades de atuação.

Uma vez apresentados os dados, ressalta-se que as informações seguintes dizem respeito a uma parcela menor de sujeitos da pesquisa, obtidas por meio de questionário sociodemográfico, o qual contou, como já mencionado, com a participação de 32 pessoas.

Sendo assim, com a finalidade de delinear o perfil desses sujeitos, eles são compreendidos como um grupo predominantemente feminino, bastante jovem, que apresenta hábitos diversos, e “faz-se necessário ressaltar que essa multiplicidade de identidades se intensifica com a pluralidade de papéis sociais e dimensões pelas quais transitam os indivíduos” (Melo; Llavador, 2021, p. 207). No entanto, cada aspecto apresentado contribui para a constituição da representação social do grupo, o qual buscou, na formação em Pedagogia, a inserção e/ou a permanência no mercado de trabalho a partir da profissão docente. Além disso, com relação ao perfil leitor dos sujeitos, foi evidenciado vasto repertório que auxilia na prática pedagógica com a literatura infantil, a qual se dá mediante as interações sociais estabelecidas e os espaços que eles ocupam, sobretudo o processo formativo em que estão inseridos enquanto elementos fundamentais no processo de construção da RS do grupo.

Desse modo, a seguir, são apresentados outros dados que constituem o delineamento da representação social dos sujeitos da pesquisa.

5.2 O núcleo central da representação social dos licenciandos do curso de Pedagogia acerca da literatura infantil na prática pedagógica

Posto que os elementos constitutivos do perfil dos participantes já foram apontados, nesta subseção, são trazidos os dados que de fato apresentam os aspectos integrantes da representação social dos licenciandos do curso de Pedagogia acerca da literatura infantil na prática pedagógica, com o objetivo de serem vislumbrados aqueles que são fundantes do núcleo central.

Na aplicação da TALP, os participantes foram convidados a escreverem três palavras a partir do termo indutor “A literatura infantil na prática pedagógica é...”. A apresentação do quantitativo de expressões evocadas se faz necessária a fim de garantir a compreensão do processo de construção e do tratamento e análise de dados percorridos ao longo desta pesquisa.

Desse modo, foram citadas três palavras por cada uma das 75 pessoas que participaram da TALP, o que corresponde a um total de 225 itens, dentre os quais 78 são diferentes. Posteriormente, esses vocábulos foram submetidos à aproximação semântica com aglutinação daqueles com o mesmo sentido, sem prejudicar a essência tampouco causar a perda de sentido da evocação apresentada. Além disso, utilizou-se a frequência média 2, ou seja, apenas as palavras citadas duas ou mais vezes foram consideradas, de modo que o número de termos diferentes totalizaram 27. A Tabela 12 apresenta de maneira mais clara esses dados.

Tabela 12 - Demonstração quantitativa sobre expressões evocadas pelos participantes

Número de participantes	75
Número de palavras solicitadas por participante	3
Número total de palavras evocadas	225
Número de palavras diferentes evocadas	78
Número de palavras diferentes consideradas	27
Frequência média de palavra considerada	2

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

O tratamento dos termos apresentado anteriormente foi necessário com o intuito de gerar a imagem representacional por meio do Sistema Espiral Representacional (SER), que leva em consideração a frequência média das evocações a partir do cálculo: (1ª evocação x 3) + (2ª evocação x 2) + (3ª evocação x 1), de maneira a possibilitar a obtenção do índice relativo (IR).

A seguir, na Tabela 13, expõe-se o posicionamento dos aspectos da representação social.

Tabela 13 - Enquadramento dos elementos da representação social

Núcleo Central	Intermediário 1	Intermediário 2	Periférico
Essencial	Transformadora	Indispensável	Necessária
Importante		Formativa	Desenvolvimento
Fundamental		Enriquecedora	Conhecimento
		Libertadora	Imaginação
			Lúdica
			Criatividade
			Curiosidade
			Relevante
			Descoberta
			Aprendizado
			Mágica
			Inspiradora
			Social
			Significativa
			Fantasia
			Cultura
			Motivadora
			Dinâmica
			Reflexiva

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Esse enquadramento é resultado do cálculo apresentado anteriormente, uma vez que cada participante foi instigado a proferir três palavras que complementassem o termo indutor, as quais foram, posteriormente, hierarquizadas por eles. Posto isso, levou-se em consideração

tanto a frequência com que cada termo foi citado quanto o grau de importância a ele atribuído no momento da hierarquização.

Desse modo, a partir dos dados apresentados na Tabela 13, é possível identificar que os elementos fundantes do núcleo central da representação social de licenciandos do curso de Pedagogia da UERN acerca da literatura infantil na prática pedagógica são **“essencial, importante e fundamental”**, dado que essas palavras apareceram com mais frequência e mais vezes em primeiro lugar. São eles, então, que se encontram mais enraizados dentro do grupo e, por conseguinte, menos suscetíveis a mudanças. No intermediário 1, tem-se **“transformadora”** como elemento mais próximo do núcleo central, enquanto no intermediário 2 se expõem **“indispensável, formativa, enriquecedora e libertadora”**, os quais se encontram mais distantes do núcleo. Já no periférico, observam-se **“necessária, desenvolvimento, conhecimento, imaginação, lúdica, criatividade, curiosidade, relevante, descoberta, aprendizado, mágica, inspiradora, social, significativa, fantasia, cultura, motivadora, dinâmica e reflexiva”**, tópicos menos compartilhados entre o grupo, mas que, ainda assim, possuem relação com o núcleo. Conforme esclarece Oliveira (2015, p. 53):

A nomeação desses elementos como a periferia da representação pode erroneamente sugerir que tais significâncias possuem menor importância na estruturação da representação. Entretanto, é por meio desse que a representação se relaciona com o contexto social vigente, cumprindo assim um papel funcional. Por se relacionar de forma mais direta à realidade vivenciada pelo grupo, o sistema periférico também se encontra num espaço bem mais propício a interferências que o núcleo central.

Embora representem aspectos individuais, os periféricos não podem ser ignorados, uma vez que cada indivíduo pertence a uma entidade social que o modifica e é por ele modificada (Moscovici, 2012), sendo, portanto, possível identificar interferências na representação do grupo, dado que esses elementos são mais suscetíveis a mudanças, mais acessíveis, vivos e concretos e possuem “um papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto” (Abric, 1998, p. 32). Eles correspondem, desse modo, à função de regulação da representação exercida por eles.

Em seguida, as palavras evocadas por cada sujeito foram registradas em planilha, por meio da utilização de ferramenta do Google. A sistematização é apresentada na Figura 15.

Figura 15 - Planilha de palavras evocadas na TALP

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W
1	Importante,	Desenvolvimento,	Social																				
2	Relevante,	Formacao,	Conhecimento																				
3	Importante,	Conhecimento,	Fundamental																				
4	Libertadora,	Humanizante,	Fundamentora																				
5	Formacao,	Importante,	Diferencial																				
6	Pensamento,	Cognicao,	Aprendizado																				
7	Desenvolvimento,	Visao,	Problematizacao																				
8	Formacao,	Relevante,	Vivencia																				
9	Indispensavel,	Relevante,	Recurso																				
10	Importante,	Repertorio,	Relevante																				
11	Importante,	Diversa,	Transformadora																				
12	Fundamental,	Desenvolvimento,	Descoberta																				
13	Essencial,	Conhecimento,	Formacao																				
14	Criatividade,	Importante,	Deleite																				
15	Formacao,	Enriquecedora,	Importante																				
16	Importante,	Imaginacao,	Representatividade																				
17	Descoberta,	Imaginacao,	Curiosidade																				
18	Desenvolvimento,	Importante,	Imaginacao																				
19	Fundamental,	Enriquecedora,	Ludica																				
20	Curiosidade,	Descoberta,	Encantar																				
21	Livro,	Contacao,	Imaginacao																				
22	Essencial,	Enriquecedora,	Motivadora																				
23	Indispensavel,	Essencial,	Chave																				
24	Transformadora,	Imprescindivel,	Formacao																				
25	Essencial,	Formacao,	Inspiradora																				
26	Enriquecedora,	Social,	Fundamental																				

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A espiral representacional foi gerada a partir do SER. A página²⁰ possibilita acesso ao sistema e inicialmente apresenta uma tela na qual é necessário o preenchimento dos seguintes dados: identificador, em que devem ser informados o nome e o sobrenome do pesquisador, que constituirão o nome do arquivo produzido; os pesos referentes às colunas A, B e C, nas quais, conforme Melo (2024), mediante o número de participantes, é indicado utilizar 3, 2 e 1, respectivamente; e por último é preciso inserir arquivo com as palavras no formato CSV separadas por vírgula. A referida tela de acesso ao SER é disposta na Figura 16.

Figura 16 - Gerador de Gráficos das Espirais Representacionais

Gerador de gráficos de espiral - TALP

Identificador
Informe seu nome e sobrenome
Peso de A
Informe o peso da coluna A
Peso de B
Informe o peso da coluna B
Peso de C
Informe o peso da coluna C
Escolher arquivo
Nenhum arquivo escolhido

Fonte: Sistema SER (2024).

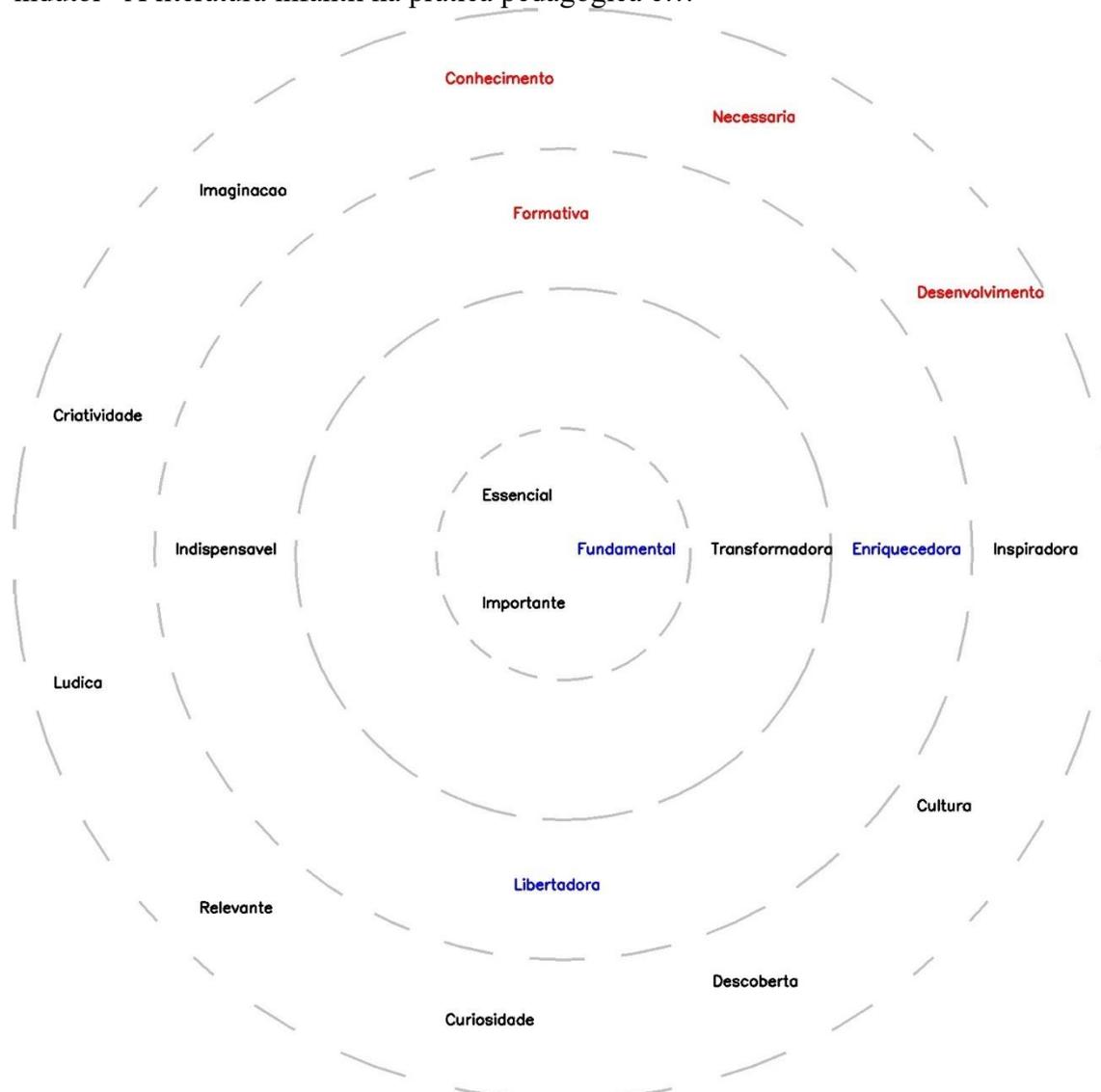
Após ser realizada a inclusão dos dados necessários, ao clicar em gerar espiral, o sistema produz a espiral e realiza automaticamente o *download* dela no formato jpg, o qual é possível de ser incluído no texto. Esse processo de construção leva em consideração alguns critérios, explicitados por Melo (2024):

Assim, a base de cálculo do SER considera a diferença de peso estabelecida na hierarquização das evocações pelos pesquisados às palavras, sendo o valor determinado de acordo com a posição relativa. Desse modo, é realizado o cálculo da soma dos produtos que, em seguida, são divididos pela soma das evocações de cada uma das palavras, obtendo-se a OME de cada uma delas (Melo, 2024, p. 197).

²⁰ <https://talp-app.herokuapp.com/>

Uma vez descrito o percurso necessário para a elaboração da imagem representacional, apresenta-se a seguir, na Figura 17, a Espiral Representacional da pesquisa como forma de visualizar, de forma mais sistemática, os elementos constitutivos dessa representação e como eles se distribuem na organização resultante da frequência com que foram evocados pelos participantes.

Figura 17 - Espiral Representacional dos licenciandos em Pedagogia por meio do termo indutor “A literatura infantil na prática pedagógica é...”



Fonte: Elaborada pela autora com auxílio do aplicativo SER (2024).

A fim de compreender essa forma de apresentação, recorre-se às palavras de Santos (2017), que afirma:

A proposição de apresentação dos dados em espiral está associada à visão celular, em que no centro estariam os elementos mais rígidos, capazes de influenciar ao mesmo tempo em que proporciona o surgimento ou desaparecimento dos outros elementos. Desta forma, esse espiral estaria em constante movimentação. Os elementos mais próximos desse núcleo central, [...] seriam os intermediários I e II, os que mais sofrem a influência do núcleo central. E, logo, os mais distantes são os elementos periféricos, que sofrem menos influência do núcleo central (Santos, 2017, p. 143).

Dessa forma, a imagem representacional permite a visualização dos elementos constitutivos da representação social, compreendidos a partir da quantidade de vezes que foram evocados, bem como sua força e estabilidade com base em seu posicionamento na figura, em detrimento dos demais aspectos, mais suscetíveis a mudanças e, conseqüentemente, mais frágeis, de modo que podem permanecer ou não na representação social do grupo.

A partir disso, conforme é possível observar na Figura 17, a palavra **“fundamental”** aparece em azul, o que implica que está em movimento no sentido para fora, estando, portanto, mais próxima do intermediário I. De forma semelhante, os vocábulos do intermediário 2 **“libertadora e enriquecedora”**, também em azul, caminham para fora, de modo a se aproximarem mais do periférico e apontarem para perda de força dentro do grupo.

Já a palavra **“formativa”**, apresentada em vermelho, igualmente indica movimento, no entanto, em sentido contrário, para dentro, o que revela que está se deslocando para adentrar no intermediário 1. Por sua vez, no periférico, é possível encontrar as palavras **“desenvolvimento, necessária e conhecimento”**, dispostas em vermelho, que, como exposto, implica o movimento para dentro até sua entrada no intermediário 2. Compreende-se, desse modo, que os elementos representados em vermelho estão ganhando força diante do grupo enquanto aspectos da representação.

Salienta-se, contudo, a ausência das palavras **“aprendizado, mágica, social, significativa, motivadora, dinâmica, reflexão e fantasia”** na Espiral Representacional, as quais, devido a seu índice relativo e à frequência média de evocação, deveriam estar contidas no periférico, conforme foram apresentadas na Tabela 13. Não se encontrou uma justificativa para tal fato, uma vez que tais vocábulos estavam no ponto de corte delimitado, o qual considerava palavras evocadas duas ou mais vezes, tampouco foram localizados relatos de algo similar no referencial consultado. No entanto, ressalta-se a realização de diversos testes, nos quais o núcleo central, foco da presente análise, não sofreu alteração, de modo que a anomalia encontrada não desqualifica o exame aqui empreendido.

Dado que “**essencial, importante e fundamental**” são termos constitutivos do núcleo central que engendra a representação social de licenciandos do curso de Pedagogia da UERN acerca da literatura infantil na prática pedagógica, passa-se então à apresentação e análise desses elementos a partir das justificativas atribuídas pelos participantes²¹ com relação à escolha e à hierarquização deles.

Para tanto, recorre-se aos argumentos dos sujeitos:

*A literatura infantil é muito **importante** pois justamente auxilia no desenvolvimento social da criança, pois através dela essa criança vai conseguir ampliar a sua visão de mundo e conseguir desenvolver um debate melhor sobre diversos assuntos, como também desenvolver a sua imaginação pois ela conseguir após uma leitura criar a sua própria história e criar desenhos que para representar essa história lida (P1).*

***Essencial:** Para a vida da criança, o contato com a leitura o ajuda de alguma forma a ter leitura de mundo (P25).*

*A literatura infantil é **fundamental**, pois é através das leituras e dessa mediação que as crianças vão ser estimuladas a pensar e usar a sua criatividade para pensar e refletir sobre vários assuntos (P42).*

*A literatura infância é **essencial** para o desenvolvimento cognitivo. Ela estimula a imaginação e promove a compreensão do mundo ao redor (P74).*

É perceptível que o grupo entende a literatura infantil na prática pedagógica como algo necessário ao desenvolvimento da criança, de sua criatividade, imaginação, de suas funções cognitivas, do pensamento crítico e de sua visão de mundo. Essa percepção se aproxima da compreensão de Candido (2004), para quem o texto nos humaniza e supre necessidades básicas à vida humana.

Observa-se ainda que aspectos da formação docente são considerados, evidenciados a partir de relatos dos participantes:

*É **importante** para a formação do futuro profissional e para a sua prática docente. **Fundamental**, pois através da literatura podemos construir futuros leitores (P29).*

*A literatura infantil é um campo **essencial** tanto para docentes, quanto para discentes pois é bastante **importante** para transformar as práticas ou leitura dos alunos (P35).*

²¹ Os participantes da pesquisa foram identificados pela letra P seguida da numeração correspondente em nossa lista de identificação dos sujeitos mediante participação na TALP.

***Fundamental:** Acredito não ser possível um educador não utilizar a literatura em suas práticas educativas, independente da etapa que atua (P28).*

*Creio que a questão da literatura infantil deve já está presente na formação inicial de professor e que isso é um diferencial na prática de um profissional da educação e que é de extrema **importância** nas experiências vividas na sala de aula, além se fazer necessário devido aos avanços da sociedade (P05).*

*A literatura infantil é **fundamental**, pois é através das leituras e dessa mediação que as crianças vão ser estimuladas a pensar e usar a sua criatividade para pensar e refletir sobre vários assuntos (P42).*

A apresentação dessa preocupação com a formação docente de futuros professores, mediadores de leitura e formadores de leitores, implica considerar a reflexão da própria formação inicial na qual estão inseridos, o que remete à função justificadora da representação social, que está diretamente relacionada à maneira como os indivíduos utilizam suas representações para a “avaliação da ação, permitindo aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou face a seus parceiros” (Abric, 1998, p. 30). A partir dela, é possível que os participantes tornem coerentes suas ações e decisões, fundamentando-as com base nos elementos que compõem a representação social. Tal aspecto pode ser observado no apontamento do participante 05 acerca da necessidade de as discussões em torno da literatura infantil alicerçarem a formação inicial de pedagogos, perspectiva igualmente considerada por Amarilha (2013).

O fato de a literatura infantil ser essencialmente importante para transformar as práticas, visão observada na justificativa do participante 35, alude a uma reflexão bastante óbvia, mas que na realidade cotidiana não se torna tão simples: para formar leitores e para mediar práticas de leitura, é preciso “ser mediador-ser leitor”, conforme afirma Amarilha (2013, p. 131), ou seja, é necessário ter repertório de autores e textos que possibilite promover experiências diversas.

Do mesmo modo, infere-se que a literatura infantil é percebida pelos sujeitos como **formativa**, de maneira que se estende a preocupação com a formação docente à formação de leitores iniciantes ao se compreender que a literatura infantil na prática pedagógica “*ressignifica as singularidades do leitor*” (P08) ou que ela é importante “*porque as crianças passaram a ter um repertório maior e uma formação bem desenvolvida*” (P13), além de que ela “*se torna algo formativo, considerando que a partir da leitura a criança adquire conhecimentos que contribuem para a sua formação integral*” (P52).

Essa inquietação a respeito da formação inicial apresentada nas justificativas das evocações que constituem o núcleo central atravessa as demais esferas e remete à própria função

organizadora do núcleo central, uma vez que “é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Nesse sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação” (Abric, 1998, p. 31). Sendo assim, tal função refere-se ao papel estruturante que a representação desempenha na disposição das informações e dos conhecimentos sobre um determinado objeto social.

Salienta-se que a palavra **formativa**, disposta apenas no Intermediário 2, encontra-se impressa de forma marcante nos argumentos dos participantes referentes ao núcleo central, ressaltando a relevância da literatura infantil nas práticas pedagógicas, conforme inferido. Ela ainda se apresenta imbricada a elementos pertencentes ao periférico, mais precisamente com a palavra “**inspiradora**”, como se observa nas justificativas dos sujeitos a seguir:

*A segunda, foi **formativa**, desde pequenos nós aprendemos muito com os livros, aprendemos a ter criatividade, fantasia e etc. A terceira, foi **inspiradora**, durante esse período na faculdade a literatura foi uma inspiração para mim e para o meu processo formativo (P58).*

***Inspiradora**: Auxilia no processo de descobrimento em quem você realmente quer ser (P25).*

Entende-se, a partir das explanações, que os participantes da pesquisa reconhecem a relevância das discussões em torno da literatura infantil nas práticas pedagógicas na formação inicial do pedagogo, bem como admitem a necessidade de se buscar desenvolver práticas que consigam dar conta da formação leitora iniciante e do próprio processo de autoformação (Macedo, 2020). Consideram ainda que essas ações devem estar alicerçadas em conhecimentos oriundos da universidade para atender à função social da docência na execução de suas atividades e às demandas da comunidade em que se encontram.

Durante o processo de análise, observou-se um aspecto interessante: embora o participante 59 tenha evocado as palavras “**necessária, enriquecedora e fundamental**”, hierarquizando-as nesta ordem, tais vocábulos não são apresentados em sua justificativa, sendo substituídas por “importância” para descrever as práticas com a literatura infantil.

*A escolha das palavras foi feita através da minha percepção sobre a literatura infantil enquanto auxiliar de turma, visto que, os alunos sempre se mostram super interessados e empenhados em aulas que incluem literatura, sendo nítido a **importância** para seu desenvolvimento (P59).*

De forma semelhante, a participante 63, que evocou as palavras “**essencial, lúdica e divertida**”, justifica sua escolha ao afirmar que “*é importante que seja uma proposta em que a criança aprenda brincando e se divertindo*” (P63).

Essa peculiaridade, em que os licenciandos utilizam sinônimos para justificarem as palavras apresentadas no núcleo central, torna a se repetir em outras falas, como é possível observar nas explicações dos participantes 28 e 47:

É importante por ser essencial no dia a dia escolar (P28).

É importante pois é fundamental os estudantes terem acesso a literatura (P47).

O participante 28, em sua justificativa pela escolha e hierarquização da palavra importante, afirma ser a literatura infantil essencial, mesmo que não esse último termo não tenha sido evocado anteriormente. Fenômeno similar ocorre como o participante 47 e com o 44, o qual evoca as palavras “**essencial, criatividade e dinâmica**”, mas, em sua argumentação, emprega o vocábulo “fundamental” como sinônimo de essencial, conforme é possível observar:

A literatura infantil é fundamental na prática pedagógica, logo através dela é possível despertar o interesse das crianças na leitura e ampliando a imaginação de forma dinâmica (P 44).

Ainda que as palavras constitutivas do núcleo central compreendam o mesmo grupo semântico e que, por vezes, sejam justificadas a partir de sinônimos, o que causa certa confusão a princípio, verifica-se a presença de mais de um deles nas evocações dos sujeitos, como, por exemplo, na fala do participante 45, que conta com “**fundamental, importante e essencial**”, como se expõe:

É fundamental pois contribui o leitor a interagir e ser mais ativo. É importante pois pode contribuir positivamente no aprendizado. É essencial pois a literatura infantil é um recurso estimulante em sala de aula.

A escolha por mantê-las e por não tratar essa peculiaridade de forma isolada se deu, uma vez que, para os participantes da pesquisa, elas são vistas como algo diferente.

Infere-se, portanto, que o núcleo central da representação social do grupo se encontra bem estruturado, com tamanha força que atravessa e perpassa as demais camadas, de modo a reverberar inclusive nas justificativas da escolha de palavras que estão dispostas nas demais esferas organizacionais. Tal aspecto remete às funções do núcleo central: a geradora, dado

que estabelece o significado para os demais elementos constitutivos da representação ao lhes atribuir sentido e valor, bem como a organizadora, uma vez que determina os elos que unem os demais elementos constitutivos da representação, cujo núcleo central é um elemento unificador e estabilizador da representação (Abric, 1998).

*A primeira palavra coloquei **Vital**, pois para mim não pode faltar literatura infantil na prática pedagógica, em segundo foi libertadora, pois a literatura nos faz viajar por outros lugares, e em terceiro **fundamental**, pois é de suma importância para o desenvolvimento (P36).*

Esse papel organizador se apresenta de forma orgânica dentro da representação do grupo. Ao realizar a leitura flutuante da justificativa atribuída pelo participante 36, a palavra “**vital**”, que não aparece na imagem representacional por ter sido citada uma única vez, apresenta a literatura infantil como algo que não pode faltar na prática pedagógica. Tal argumento encontra-se fortemente arraigado e alicerçado no núcleo central composto pelas palavras “**essencial, importante e fundamental**”, uma vez que algo essencial se refere à parte mais importante de alguma coisa, a algo fundamental e que, portanto, não pode faltar.

Além das evocações que compõem o núcleo central da pesquisa, foram constatadas, nas falas dos licenciandos relacionadas às práticas pedagógicas com o texto literário, referências ao caráter estético da literatura infantil, como se demonstra a seguir:

*A literatura infantil é **fundamental** por envolver o emocional, social e cognitivo na criança sendo capaz de alimentar e a transformar (P34).*

*Coloquei como primeiramente **fundamental** pois a literatura infantil é fundamental na prática pedagógica pelo fato de desenvolver o apreço pela leitura, a descoberta, a imaginação por isso se tornam incrível e fantástica (P61).*

O mundo da literatura infantil desperta a curiosidade da criança entre o mundo real e imaginário, ela fantasia os personagens ao ouvir as histórias assim como exibir suas emoções (P50).

Uma forma de expressar seus sentimentos através da literatura (P40).

*A literatura é **fundamental** no desenvolvimento da criança e ter esse momento de forma lúdica e fantasiosa vai tornar tudo mais interessante, divertido e prazeroso para as crianças (P51).*

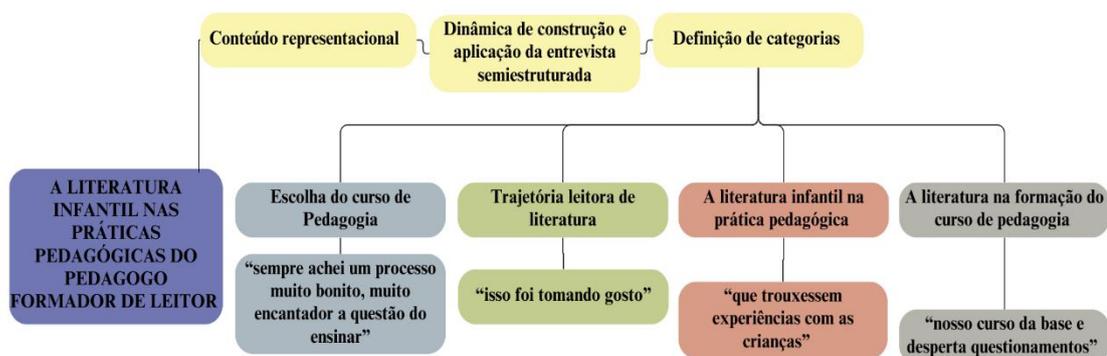
Observa-se, com base nos excertos, uma dimensão estética do texto literário que reconhece a relevância de práticas capazes de despertarem encantamento no leitor, fazendo com

que este acione seus sentimentos e emoções em meio às experiências com leitura de forma prazerosa. Trata-se de uma relação entre leitor e texto que deve ser construída.

A partir dos dados construídos pela TALP, compreende-se que o grupo apresenta indícios de uma representação social alicerçada na relevância da literatura infantil nas práticas pedagógicas, fundamentada na formação inicial, na autoformação e na formação de leitores iniciantes, cujas experiências prazerosas com o texto literário devem provocar sentimentos e emoções. Logo, é necessário confrontar esses achados, e, para tanto, a seção seguinte é dedicada à apresentação e à análise das entrevistas realizadas.

6 A LITERATURA INFANTIL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PEDAGOGO FORMADOR DE LEITOR

Figura 18 - Conteúdo representacional



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Nesta seção, são apresentados os resultados oriundos da entrevista semiestruturada. Com base em Bardin (2011), por meio da análise de conteúdo, categorizaram-se as falas a fim de serem identificadas as representações sociais dos licenciandos do curso de Pedagogia do *campus* central da UERN acerca da literatura infantil nas práticas pedagógicas. Desse modo, são expostas as facetas categóricas provenientes do processo de examinação estabelecido nessa etapa da pesquisa em diálogo com a Teoria das Representações Sociais e com demais referenciais que possibilitaram a percepção dos sentidos e dos significados que o grupo atribuiu ao objeto de pesquisa.

6.1 Conteúdo representacional

Apresenta-se inicialmente a dinâmica de construção da entrevista semiestruturada, cujas perguntas objetivaram maior aproximação com os participantes da pesquisa para então compreender o contexto de constituição e elaboração da representação social do grupo, bem como os espaços de interação e circulação dessa representação, uma vez que “todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou dois grupos, pressupõem representações” (Moscovici, 2012, p. 40).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com quatro licenciandas do curso de Pedagogia do *campus* central da UERN de forma *on-line*, conforme já mencionado, nas

seguintes datas: 23 e 25 de outubro e 07 e 11 de novembro de 2024. Elas ocorreram por meio do aplicativo Google Meet e foram previamente agendadas de acordo com a disponibilidade de dia e horário de cada participante. Optou-se por gravar o áudio dos encontros, de modo a deixar o respondente expressar-se livremente, mas com a segurança de que nenhum aspecto da mensagem proferida seria perdido. Por isso, houve uma variação considerável no tempo de duração das entrevistas, entre 13 e 50 minutos.

A extensão do período da entrevista relaciona-se ao objetivo do instrumento, que consiste em estabelecer a interação entre participante e pesquisador, resultando em diálogo fluido, uma vez que “a mediação privilegiada para a compreensão das representações sociais é a linguagem” (Minayo, 1994, p. 110). Além disso, o diálogo é elemento relevante no processo de constituição da representação e de sua circulação. Dado que as palavras “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama para as relações sociais em todos os domínios” (Minayo, 1994, p. 110), aquelas expressadas pelos participantes possibilitam a aproximação desses fios ideológicos e de aspectos sociais constitutivos da representação social do grupo.

Foram utilizadas inicialmente sete perguntas, sendo que a última conferia um espaço para que o participante pudesse externar algo que julgasse importante em relação à literatura na prática pedagógica e que não havia sido mencionado nas respostas anteriores.

Desse modo, as questões foram concentradas em torno de seis temáticas, apresentadas na Tabela 14.

Tabela 14 - Temáticas abordadas em entrevista semiestruturada

Motivação pela escolha do curso de Pedagogia
Trajectoria como leitora de literatura
Práticas pedagógicas com literatura infantil
A literatura infantil no planejamento e na prática
Contribuições de disciplinas do curso para a prática pedagógica com o texto literário
Ser professor(a) formador(a) de leitor

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Uma vez realizadas as entrevistas, passou-se para o processo de transcrição a fim de manter a fidelidade das falas dos participantes.

Os temas de interesse apontados na tabela acima foram utilizados enquanto unidades de análise, a partir das quais se compreendeu como se constroem as representações sociais elaboradas pelos licenciandos do curso de Pedagogia da UERN sobre a literatura infantil na prática pedagógica e como elas podem interferir na formação leitora.

Essa etapa consistiu no processo de isolar e classificar os elementos conforme o conteúdo e o significado emitidos pelos respondentes, de modo a realizar aproximações “[...] do que cada um deles tem em comum com o outro” (Bardin, 2011, p. 148). Realizar essa categorização requer a leitura interpretativa e criteriosa dos documentos, o que permite a identificação de categorias e indicadores para, então, serem realizadas inferências. Estas são compreendidas como “[...] um procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação” (Franco, 2012, p. 32). Posto isto, entende-se que o pesquisador, nesse processo de análise, imprime suas interpretações e infere conhecimentos que transpassam o conteúdo proferido nas expressões verbais do grupo (Franco, 2012; Bardin, 2011).

Considerando a referida etapa de classificação, realizada a partir de critério semântico, apresentam-se, no Quadro 3, as categorias encontradas e a identificação dos indicadores, relacionando-os às temáticas desencadeadas durante a leitura analítica das entrevistas.

Quadro 3 - Categorias

Categorias	Subcategorias	Indicadores
A escolha do curso de Pedagogia	Encanto pela docência Inspirações que motivam Influência do meio religioso	Em quem se espelham? Lugar de fala Espaços que promovem experiências que interferem na escolha da profissão
Trajetória leitora de literatura	Incentivadores Experiências	Mediadores/formadores de leitores Experiências Negativas/Positivas com o texto literário
A literatura infantil na prática pedagógica	Desafios Possibilidades	Entraves nos espaços de atuação Impactos na formação leitora de nativos digitais. Falta de engajamento docente. Leitura de literatura como deleite Práticas com literatura infantil e o caráter estético
A literatura na formação do curso de Pedagogia	Contribuições da formação inicial Anseios	Mudança de perspectivas acerca do texto literário e sua incorporação à prática Necessidade de ampliar as práticas de leituras O tipo de formação ofertada

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

6.2 Escolha do curso de Pedagogia

No estudo das representações sociais, é necessário haver uma aproximação com o contexto de sua produção enquanto elemento relevante para entender quem são os participantes e os seus lugares de fala (Spink, 2013). Desse modo, nesta categoria, apresentam-se os elementos da “**escolha pelo curso de Pedagogia**”. Embora se trate aqui da literatura na prática pedagógica como objeto de pesquisa, julgou-se necessário compreender as motivações que orientaram a busca por essa formação, dado que os participantes ancoram nela o desejo de seguirem a profissão docente, além de compreendê-la como *lócus* da pesquisa.

Ana²² afirma que “*sempre foi meu sonho*” e Paula corrobora ao apontar que “*sempre foi um sonho para mim, sempre foi a primeira opção [...] Desde criança eu brincava com minhas primas com minha vizinha e eu sempre achei um processo muito bonito, muito encantador a questão do ensinar*”. Observa-se que as participantes ressaltam atributos que proclamam a identificação com o curso principalmente devido à realização do sonho de seguir a profissão docente como algo que as levou na busca pelo ensino universitário.

Esse encanto pela docência surge embricado a inspirações oriundas de diversas nuances do contexto do qual os participantes fazem parte, seja da brincadeira inspirada na professora, seja do convívio com profissionais que atuam na área, sobretudo familiares, conforme apontaram os dados referentes ao registro de professor(a) na família, em que 71% dos participantes afirmaram ter alguns familiares professores. Essa relação entre o convívio com docentes e a escolha pela profissão ocorre, segundo Pereira e Andrade (2009), de forma invisível, de modo que os sujeitos são coagidos por transações familiares e motivados por uma realização cognitiva que possui como características distintivas a especificidade intelectual e a realização moral. Sendo assim, o desejo de contribuir socialmente se destaca, exercendo “*influência determinante em suas opções profissionais*” (Pereira; Andrade, 2009, p. 634).

Essas relações estabelecidas ao longo da infância e no decorrer da vida construíram e nutriram o desejo por adentrar na docência e optar por trabalhar com o público infantil, conforme nos revela Bruna: “*foi o desejo de ser professora que me levou à Pedagogia*”. O próprio público contribui para essa escolha de lidar com crianças, remetendo à naturalização da mulher como sujeito mais adequado para atuar nesse contexto e representando o reflexo do fenômeno de feminilização da profissão docente (Ataide; Nunes, 2016).

²² Optamos por utilizar nomes fictícios para identificar as participantes, tendo em vista preservar a identidade de todas. A escolha que se deu de forma aleatória.

Observa-se ainda que essa aspiração se ancora em um referencial oriundo do ambiente religioso, uma vez que Ana e Clara revelam que as experiências vivenciadas dentro da igreja influenciaram diretamente nessa escolha. Nessa seara, Ana declara: *“eu sempre trabalhei com crianças na minha igreja, sempre fui auxiliar, participei do departamento infantil e aí que eu saí e fui pros adolescentes, eu já iniciei como auxiliar e aí eu gostei muito desse meio de ensinar, de ministrar lições”*, e, de forma semelhante, Clara afirma: *“[...] eu comecei a trabalhar com criança no departamento infantil da minha igreja e aí ele despertou o interesse pelo curso”*. Desse modo, é possível inferir que as vivências e as relações estabelecidas no cenário religioso contribuíram de forma significativa para a escolha da profissão docente, sobretudo do curso de Pedagogia. Tais inferências corroboram os dados apresentados na subseção 5.1, destinada a delinear o perfil dos sujeitos, na qual foi exposto que 50% dos participantes se autodeclararam evangélicos, sendo que essa religião foi citada por duas das quatro entrevistadas.

Essas outras experiências formacionais favorecem não somente a escolha da profissão docente, mas também a motivação para atuar como pedagoga. Compreende-se, portanto, que a categoria **Escolha do curso de Pedagogia** reverbera aspectos da constituição da identidade do grupo apresentados como relevantes para tal eleição, bem como o encanto pela docência, conforme afirmam Ana: *“quando eu ingressei na faculdade eu realmente me apaixonei pelo curso”* e Clara: *“[...] a partir do primeiro momento que eu adentrei no curso já me apaixonei”*. Desse modo, infere-se que esse encanto pela docência auxilia no engajamento dentro desse processo formativo, tanto na constituição da identidade profissional quanto no fazer docente.

A docência se configura como uma das mais antigas ocupações humanas, dotada da particularidade de ser “uma atividade na qual o trabalhador se dedica a seu objeto de trabalho, que é justamente um outro ser humano” (Vieira, 2016, p. 123). As interações sociais ocorridas nessa relação entre professor(a)/aluno(a) no ambiente escolar contribuem não somente para a aprendizagem de conteúdos e habilidades, mas igualmente para a construção de um referencial acerca da profissão, que compreende uma dinâmica simbólica e interpretativa da docência.

A partir dessa dimensão simbólica, deduz-se que a função justificadora das representações sociais, as quais organizam o conhecimento e servem como referencial que sustenta e legitima condutas individuais e coletivas (Abric, 1998), está perceptível no grupo, pautada nas relações estabelecidas anteriormente à formação inicial ofertada na universidade, bem como na interpretação do ser docente como algo atrativo e do fazer pedagógico como algo apaixonante. É por meio da compreensão desse contexto sociocultural que se torna possível compreender as justificativas que levaram as participantes à escolha pelo curso de Pedagogia.

6.3 Trajetória leitora de literatura

Nessa categoria, as entrevistadas, ao relatarem suas trajetórias como leitoras de literatura, evidenciam a importância de incentivadores nesse processo e as experiências positivas e negativas que marcaram seus percursos.

A respeito dos incentivadores, foram mencionados familiares, como pai, mãe, tios e avós, e diversos profissionais de educação, a exemplo de professores da educação básica e do ensino superior, diretora e bibliotecária. As falas das participantes demonstram que o incentivo no ambiente familiar não é algo comum a todas, como nos revela Paula: “*eu não tenho memórias desse processo na infância, de alguém que lia pra mim*”. Por conseguinte, ressalta-se a importância da escola nesse processo de formação leitora, do papel do pedagogo enquanto aquele que atua nos primeiros anos de escolaridade junto a crianças e ainda a relevância de práticas pedagógicas significativas de mediação e formação leitora a partir das experiências, que podem ser promovidas a partir da literatura infantil (Amarilha, 2013).

As respondentes acionam memórias da infância, que vão desde vivências na educação infantil até o processo de alfabetização em que já conseguiam realizar a leitura de forma autônoma, além de momentos de contato com o texto literário e incentivos que receberam. Esses aspectos as levaram ao gosto pela leitura, conforme é possível observar na fala a seguir:

Eu sempre gostei muito de ler literatura, eu iniciei gostando da literatura quando eu troquei de escola, fui pro 6º ano e aí a escola que eu estudava só tinha até o 5º. Aí eu troquei de escola, e lá eu conheci uma bibliotecária ela trabalhava na biblioteca, ela era realocada na verdade, mas ela era apaixonada por literatura e o jeito como ela narrava os livros era tão interessante que eu resolvi começar a ler, ela narrava como se fosse uma conversa mesmo, como se ela fosse contar uma fofoca: -Vocês não sabem da novidade? E aí eu fiquei tão curiosa pra saber qual era o final da história que eu comecei a ler e aí eu me apaixonei, desde então eu sou devota por livros e na época eu estava passando por uns problemas familiares e aí por questões de saúde da minha mãe e aí a literatura foi um salva-vidas e eu me apaixonei muito por literatura e até hoje sou apaixonada (Ana).

A partir do relato de Ana, destacam-se alguns pontos relevantes de sua trajetória, como a presença de alguém que a incentivou a cultivar o gosto pela leitura, de certo modo, tardio, visto que ela já havia passado pela Educação Infantil e pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contextos nos quais a literatura infantil costuma estar presente de forma mais significativa. Esse incentivo foi essencial para sua formação leitora, descrito por Cosson (2021)

como “motivação”, que consiste “exatamente em preparar o aluno para entrar no texto” (Cosson, 2021, p. 54), algo que essa professora acabou realizando de forma exitosa, embora sua ação tenha sido fundamentada em conhecimentos adquiridos em uma formação para atuar no ambiente da biblioteca. Conforme aponta Cosson (2021), grande parte desses profissionais que atuam nas salas de leitura ou bibliotecas não foram preparados para exercer tal função, e, na verdade, essa realocação funciona, “informalmente, como uma aposentadoria não declarada” (Cosson, 2021, p. 52). Isso ocorre por diversos motivos, sobretudo, relacionados à saúde ou à exaustão profissional, de modo que “o professor passa a função de guardador de livros quando não conseguia mais exercer seu trabalho original, que era a regência da sala de aula” (Cosson, 2021, p. 52). O contexto de adoecimento físico e emocional somado à falta de formação acabam fragilizando a qualidade do trabalho desenvolvido nesse ambiente, pois apresentam “não apenas despreparo como também desinteresse pelo novo trabalho” (Cosson, 2021, p. 52).

No entanto, ressalta-se a prática relevante desenvolvida por tal professora, que atingiu Ana e provavelmente tantos outros, movida pelo desejo de incentivar a leitura. Essa ação confirma a visão de Cosson (2021, p. 55) ao afirmar que “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir”. Infelizmente, reconhece-se que esses são casos isolados, uma vez que apenas boa vontade não é suficiente para mudar a realidade das bibliotecas e dos profissionais que atuam nesses espaços (Andruetto, 2012).

Outro ponto importante é a forma com que a literatura ganha importância na vida de Ana, trazendo-lhe leveza nos momentos de dificuldade, um refúgio dos problemas da vida real, algo que a literatura desempenha com maestria, conforme já foi discutido a partir de Candido (2004).

A seguir, apresenta-se um trecho do relato da trajetória de Bruna:

[...] a minha trajetória como leitora de literatura começou criança, meu pai, minha mãe, eles sempre me incentivaram muito na leitura, mas quando criança era mais assim os contos infantis, contos de fadas principalmente [...] eu lembro muito da infância de ter crescido com esses clássicos, muito! Bastante! E sempre ganhava muitas historinhas, aí eu comecei a gostar e fui lendo, eu li assim na idade, né? Que hoje as pessoas dizem como regular, eu acho que comecei a ler até cedo, na educação infantil minha mãe diz, [...] aí nesse tempo eu lembro que tinha contação de história das professoras e tudo mais, aí no final da creche eu já sabia ler historinha simples, né? De lobo mau essas coisas assim e aí fui tomando gosto, sempre gostei muito de leitura, aí meu pai sempre incentivou muito, minha mãe lia pra mim, aí depois eu comecei a gostar dos livros adolescentes. Eu lembro assim, que o livro mais robusto que saio desse universo dos contos de fadas que eu comecei a ler foi o Pequeno Príncipe eu ganhei de uma pessoa da ex-sogra da minha mãe e li

aquele livro e fiquei encantada eu tinha 10 anos. Aí eu comecei a ler eu lembro que eu tinha muitos livros de romance comecei a me envolver com isso, nesse tipo de leitura romance, nunca gostei muito de Crepúsculo, mas eu gostava de Nicholas Sparks essas coisas assim, e isso foi tomando gosto, foi tomando gosto e aí depois eu fui começando a ler poesia, um pouco mais velha (Bruna).

Bruna apresenta um percurso repleto de incentivadores que refletem no seu processo de alfabetização e formação leitora e também na criação de repertório, evidente em sua fala. Compreende-se, dessa forma, a relevância desses impulsionadores enquanto mediadores e formadores de leitores e ressalta-se que, na ausência de motivação por parte da família, tornam-se ainda mais fundamentais as práticas pedagógicas com a literatura infantil desenvolvidas no ambiente escolar.

Além das memórias de infância, são recorrentes os relatos que remontam a como esse gosto pela leitura vai se constituindo, remetendo até mesmo ao processo formativo no qual estão inseridas no curso de Pedagogia, sendo este também espaço de formação leitora. Isso fica evidente na fala de Bruna: “[...] a minha relação com a literatura sempre foi boa, assim, eu me considero ainda muito leitora, diminuiu mais no quesito de criatividade porque antigamente eu lia livros mais fictícios e hoje eu leio mais livros teóricos mesmo da pedagogia, da área”.

De forma semelhante, Clara afirma:

Eu não vou mentir para você eu nunca gostei tanto de ler em casa mas na escola eu sempre fui muito interessada e na faculdade eu venci algumas barreiras porque eu não vou mentir, como eu falei eu não gostava muito de ler em casa, só lia mais a Bíblia mas aí depois da faculdade eu comecei a fazer algumas leituras e percebi que a literatura ela não era tão cansativa como eu pensava né porque eu quando eu partia para ler um livro, eu era daquelas pessoas que dizia assim ai me dá sono, mas não a parte da faculdade eu comecei a gostar de livro e é tanto que eu gosto muito de levar livros para minha sala de aula no presente né então a literatura eu percebi que a literatura é algo muito bom principalmente para praticar a leitura com as crianças e a gente mesmo enquanto profissional.

Posto isso, torna-se relevante destacar a riqueza de detalhes que permite inferir o quão marcantes foram essas vivências para a formação leitora das respondentes, dado que elas de tornam um referencial facilmente acessado, podendo ser alcançado durante o fenômeno de elaboração da representação social do grupo, de modo a contribuir para ancorar e significar o objeto.

Uma vez que nossas representações dependem da memória, é por meio desse referencial socialmente construído que o grupo consegue tornar familiar o não familiar, a partir de um

processo de aproximação do novo em categorias já existentes na memória. A solidez da memória é importante para a constituição e a manutenção da representação social do coletivo, como esclarece Moscovici (2015, p. 78):

A solidez da memória impede de sofrer modificações súbitas, de um lado e de outro, fornecendo certa dose de independência dos acontecimentos atuais - exatamente com uma como uma riqueza acumulada nos protege de uma situação de penúria.

A solidez da memória da qual fala Moscovici se relaciona com a estabilidade da representação social apresentada por um grupo e tende a fazer parte dos elementos constitutivos do núcleo central dessa representação. Conforme é possível inferir, as vivências relatadas pelas participantes estão ancoradas no núcleo central da representação social, evidenciando a literatura infantil na prática pedagógica como “essencial, importante e fundamental”, em consonância com as memórias relatadas.

A despeito das experiências positivas relatadas pelas respondentes, houve também vivências negativas que marcaram suas trajetórias, como bem destaca Bruna:

Eu só tive uma experiência negativa com literatura mesmo no fundamental com questões do Monteiro Lobato, porque assim, eu lia as obras de Monteiro Lobato, meu pai leu as obras de Monteiro Lobato, ele ganhou, meu pai sempre foi um leitor muito assíduo, minha mãe também, ai eu li as obras de Monteiro Lobato e a princípio eu não via problemas com aquilo, ai depois muitos anos quando eu já tinha 15 anos, a minha escola, eu cresci quase que toda a minha vida na mesma escola, então minha escola promoveu uma amostra cultural todos os anos ela provia essa amostra cultural e nessa amostra era sobre personagens da literatura, era sobre literatura infantil, literatura brasileira em geral e a minha turma ficou com Jorge Amado e Monteiro Lobato, ai Jorge Amado ficou Gabriela e Monteiro Lobato ficou a representação da Anastácia. Ai o que foi que aconteceu o professor e a professora que estavam a frente da organização dessa turma eles colocaram todas as meninas pardas e retintas para representar a Tia Anastácia do Monteiro Lobato e as outras meninas, né? Brancas, né? e tudo, com um certo aspectos e definição colocar para ser a Gabriela. Aí teve uma apresentação e tudo com uma música tanto das Anastácias que eram eu e mais algumas meninas na época e uma outra apresentação com as Gabrielas. Então essa é a “única” né? Uma das poucas, assim, experiência ruins que eu tive com a literatura em si [...].

Ainda sobre experiências negativas, julgou-se relevante trazer o relato de Paula, que recorda a respeito de sua trajetória leitora no ambiente escolar, a qual “era de forma bem superficial [...] a gente tinha a ida na biblioteca, mas era algo bem assim, escolhia uma leitura e lia, isso já na escola pública, no 4º e 5º ano, era uma vez na semana, algo bem solto”. A fala de Paula corrobora o aspecto anteriormente discutido a respeito da falta de formação do

profissional que atua na biblioteca e da relevância daquele que apresenta e promove vivências significativas com os livros de literatura infantil nesse espaço (Andruetto, 2012).

Sendo assim, a dimensão da “trajetória leitora” aqui apresentada contemplou ideias nas quais o grupo se pauta para construir suas representações sobre a literatura infantil na prática docente. Nas demais categorias analisadas, é possível reconhecer que imagens do fazer pedagógico e das experiências com o texto literário são acionadas para caracterizar a literatura infantil na prática pedagógica.

6.4 A literatura infantil na prática pedagógica

Nesta categoria, são apresentadas facetas que permeiam as experiências e as possibilidades que a literatura infantil na prática pedagógica pode proporcionar, bem como os aspectos considerados desafiadores da prática pedagógica com o texto literário, reconhecidas mediante experiências vivenciadas ao longo da formação inicial.

Durante as entrevistas, as participantes relataram diversos exemplos de ações pedagógicas com a literatura infantil.

Uma leitura deleite, todo dia você ler com a criança, você criar o hábito de leitura com ela, sem ter necessariamente um empenho pedagógico sem você querer ensinar algo, mas deixar a criança livre, você escolher o livro previamente e deixar a criança conversar com o livro, tirar suas próprias conclusões sobre o livro, porque as vezes a gente tem um intuito muito pedagógico com a literatura e não deixa a criança analisar o livro, tirar os seus próprios ensinamentos porque eu posso ler o mesmo livro e tirar lições diferentes do que a criança vai tirar daquele momento (Ana).

Eu acho muito importante o uso da literatura na prática pedagógica uma vez que é muito importante as crianças elas terem esse contato e fazer muita das vezes relação com o seu cotidiano, muitas vezes fazer essa ponte (Paula).

As atividades com literatura infantil citadas ancoram-se no caráter estético já discutido, o que permite inferir que o grupo as objetiva na promoção de experiências com o texto literário capazes de acionarem emoções e promoverem a abstração (Amarilha, 1997), dado que sujeito pode, por meio da literatura, viver outras vidas quando se insere na história (Moscovici, 2015). Tais vivências com o texto literário só são possíveis quando o mediador, em muitos casos o professor, sobretudo, o pedagogo, tem a compreensão da relevância dessas práticas, algo perceptível no grupo, pois reverberaram nos elementos constitutivos do núcleo central como sendo “importante, fundamental e essencial”. Conforme discute Alves-Mazzotti (2002, p. 20),

“esse núcleo é, por sua vez, determinado pela natureza do objeto representado, pelo tipo de relações que o grupo mantém com objeto e pelo sistema de valores e normas sociais que constitui o contexto ideológico do grupo”.

Os elementos fundantes da representação social dos licenciandos do curso de Pedagogia da UERN acerca da literatura infantil na prática pedagógica exercem a função estabilizadora das representações sociais, segundo Abric (1998), e referem-se ao papel que essas últimas desempenham na manutenção da ordem social e da continuidade das práticas dentro de um grupo. A referida função assegura a coerência e a permanência das relações sociais, evitando mudanças bruscas e garantindo que os indivíduos compartilhem um entendimento comum sobre determinado objeto social.

Observa-se que o termo “leitura deleite” é recorrente nas falas durante as entrevistas. Segundo Queiros (2019, p. 197-198), essa prática é “diagnosticada com entusiasmo quando permite o leitor se debruçar sobre conhecimento sem ser uma atividade imposta”. Diante do exposto, retoma-se a fala de Ana, a qual acaba por tecer suas críticas a práticas “pedagogizantes” que limitam o pensamento e o desenvolvimento crítico do sujeito ao imporem interpretações prontas. Sendo assim, é necessário “romper com essas práticas e concepções que pouco têm a ver com o letramento literário, propomos, antes de qualquer coisa, que o professor tome a literatura como uma experiência e não um conteúdo a ser avaliado” (Cosson, 2021 p. 113).

Apresentam-se a seguir trechos das falas de Paula e Bruna:

Eu incluiria no planejamento porque é muito importante as crianças terem contato com a literatura [...] incluiria um momento específico pra trabalhar a literatura em si, as crianças elas poderiam trazer de casa os livros que têm, porque isso despertaria nas crianças, e trabalharia de forma que as crianças teriam o contato na teoria e na prática. Elas mesmas sejam autônomas do processo (Paula).

Eu sempre coloquei como leitura deleite, geralmente no estágio I principalmente eu coloquei a Literatura e fazia alguma atividade que explorasse, que trouxessem experiências com as crianças que trouxessem experiências com as crianças que tinham relação com a história (Bruna).

A inclusão de crianças no processo de escolha do livro, o desenvolvimento de sua autonomia, a ausência do engessamento proveniente de atividades prontas e de inferências dadas, a preocupação em promover experiências, como bem defende Amarilha (1997), são apontamentos que permitem dizer que as participantes da pesquisa alicerçam seu conhecimento teórico em uma perspectiva que valoriza o caráter estético do texto literário, que buscam

orientar suas práticas correspondentes ao estágio I, como relatam Bruna e Ana, bem como no processo de elaboração do planejamento, conforme exemplifica Paula.

Esses momentos de planejamento pautados na promoção de experiências são fundamentais para romper com práticas e concepções pedagogizantes e dar início àquelas significativas, nas quais o processo de avaliação esteja livre da busca por padrões e respostas prontas e passe a registrar os avanços realizados pelo aluno leitor, de modo que eles possam ser ampliados e que suas dificuldades sejam arroladas para serem então superadas (Cosson, 2021).

Quanto aos desafios, as participantes elencaram três entraves ordens distintas para suas práticas, os quais consistem em: obstáculos nos espaços de atuação, impactos na formação leitora de nativos digitais e falta de engajamento docente.

As dificuldades com relação aos espaços de atuação se referem, sobretudo, a questões que resultam no impedimento do acesso ao texto literário, conforme afirmam Bruna e Ana:

No estágio I isso já foi uma dificuldade porque a sala de leitura que tinha lá tinha uma professora que estava ausente que devia ser responsável pela sala e nesse caso não era permitido que as crianças fossem visitar, aí ficava um pouco complicado porque era um projeto de leitura sem os livros, a maioria dos livros que eu utilizei no estágio I, na verdade, só teve um livro que eu utilizei que foi da escola, porque assim eles liberaram a minha entrada para que eu pudesse fazer o meu estágio, mas das crianças não, então assim não teve tanta essa autonomia dos alunos, aí no estágio I foi meio complicado porque assim os livros que eu levei era a maioria adquiridos, aquisição pessoal minha que eu tinha comprado aí eu levei para o estágio, então assim, a prática ficava um pouco prejudicado, eu sentia dessa forma, assim, deles não terem esse contato maior com os livros, de estar próximo, de fazerem seus apontamentos, mesmo os que não sabiam, não tinha aprendido totalmente a ler [...] (Bruna).

Eu gosto muito da escola onde eu tô trabalhando da estrutura, das pessoas, mas se tem uma coisa que me incomoda é a ausência da literatura na escola particular, a escola não tem biblioteca os livros que estão na sala são livros paradidáticos, livros didáticos, são esses os livros que estão lá para as crianças lerem (Ana).

Diante dos relatos, é possível inferir que a biblioteca e, por conseguinte, a mediação e a formação leitora não correspondem a espaços privilegiados de atuação. Conforme alerta Cosson (2021, p. 32), “infelizmente, na maioria das escolas brasileiras, a biblioteca, quando existe, é sinônimo de sala de livro didático, não tem funcionários preparados para incentivar a leitura”. Os desafios relatados implicam em fragilidades encontradas dentro do ambiente escolar, sobretudo quando se trata do lugar da biblioteca, de seu acervo ou do acesso aos livros em

escolas que têm a expectativa de zelar de tal modo que impede que os livros exerçam sua função, ou seja, que sejam lidos.

Por sua vez, os obstáculos relacionados aos impactos na formação leitora de nativos digitais, ainda que sejam questões pouco discutidas na formação inicial, são pertinentes mediante o contexto em que esses profissionais serão inseridos no mercado de trabalho. Como o livro vai conviver e ocupar espaços entre essa geração cujos aparelhos eletrônicos ocupam grande parte do seu dia?

Tais desafios trazem inquietações ao professorado atuante e permitem refletir sobre a necessidade de se repensar a formação inicial, a partir da mudança da percepção de que o livro deve ser resguardado aos cuidados do adulto, de tal modo que não deve ser manipulado pelas crianças (Amarilha, 2013), o que pode contribuir para alterar a realidade vivenciada.

Por fim, o último entrave apontado foi a falta de engajamento docente, o que implica em um trabalho solitário daqueles que se comprometem com projetos e ações que visam promover experiências e práticas significativas com o texto literário. Conforme afirma Bruna:

[...] é uma coisa que a gente não vê muito lá, os professores se engajando nessa causa, existem poucos que acreditam realmente, porque na verdade eu acho que a literatura em si ela é meio diminuída no quesito de ser uma pesquisa, de ser um campo científico, uma área de pesquisa, porque pra muitos é só uma contação de história e eu penso assim, se fosse mesmo, só uma contação de história já era muita coisa, mas não é só uma contação de história existem inúmeras práticas pedagógicas, inúmeras situações de vida, de pessoa que estão envolvidas dentro da literatura, envolve tantas coisas, envolve identidade, envolve sentimento profundo, pensamentos, envolve vida, então assim infelizmente ainda não é tão reconhecido, né?

Essa desvalorização não é algo que se restringe ao ensino básico, como bem destaca Bruna, dado que a literatura é desconsiderada também no ambiente universitário, como campo e objeto de pesquisa, infelizmente uma realidade que interfere no desenvolvimento de práticas significativas e na valorização delas.

6.5 A literatura na formação do curso de Pedagogia

Nesta categoria, são expostas as facetas que permeiam as contribuições da formação inicial e os anseios desses jovens imersos no processo formativo para se tornarem pedagogos.

A partir dos dados, compreende-se que a disciplina de Literatura e Infância, obrigatória no curso de Pedagogia, foi considerada significativa enquanto contribuinte para a formação das participantes ao promover a aproximação com a literatura infantil. Infere-se então que ela

exerce papel relevante na formação inicial desses pedagogos, conforme é possível verificar na fala de Bruna:

[...] quando eu cursei Literatura e Infância nossa foram mil, mil... Foi como se uma porta tivesse se aberto, porque aí eu comecei a compreender toda a história da literatura, a concepção de infância e literatura, porque a literatura ela tinha essa relação direta com letramento, porque ela era tão fundamental no curso de pedagogia, comecei a perceber que a maior parte... Eu até falei que li muitos livros de literatura, realmente li, mas se eu for analisar friamente durante o meu período de escola a maioria dos livros que eu li, que tive contato eram paradidáticos que eram livros assim com uma moral de história, com uma coisa sempre a ensinar, não tinha o fim de compartilhar, mas sempre tinha algo para ensinar no fundo, era um livro didático disfarçado, então eu comecei... Foi quando eu tive um olhar mais crítico, né? para isso, foi também uma disciplina que eu pudesse durante... uma das, disciplinas! Eu acredito que durante a minha formação docente eu tive disciplinas assim, que foram abrindo várias caixinhas (Bruna).

No decorrer do relato de Bruna, é evidenciada a essência do núcleo central da representação do grupo, para o qual a literatura infantil na prática pedagógica é fundamental, importante e essencial em sua formação crítica, uma vez que ela foi responsável por ampliar os conhecimentos da participante sobre diversos aspectos que envolvem o processo histórico de seu surgimento, as concepções sobre o texto literário, bem como por orientar práticas que promovam experiências significativas para crianças, jovens e adultos.

A mesma visão é compartilhada por Clara:

Ela mudou a prática de certa forma porque foi a partir dela que a gente começou a ter o contato direto com os livros e também ela levava a gente para a biblioteca da faculdade então algumas aulas a gente tinha o contato, tinha aula mesmo na biblioteca, então a gente se sentia mais perto, né! E também tinha oportunidade de pegar os livros da biblioteca, os livros dela emprestados e levar para o estágio, onde a gente fez várias práticas, eu mesma levei vários livros dela no meu estágio e fiz roda de conversa com as crianças, no meu estágio da Educação Infantil e no meu estágio II no ensino fundamental eu costumava fazer a leitura deleite [...] (Clara).

O curso contribui tanto para a formação leitora quanto para a ampliação de repertório dos licenciandos e igualmente auxilia na reflexão a respeito da prática pedagógica. Conforme afirma Moscovici (2012), o grupo vai se constituindo diante do contexto e das relações que estabelece, uma vez que,

Os indivíduos, no dia a dia, não são unicamente máquinas passivas que obedecem a máquina, registrando mensagens e reagindo aos estímulos externos, no que uma psicologia sumária, reduzida as opiniões e imagens,

tendem a transformá-los. Ao contrário, possuem o frescor da imaginação e o desejo de dar sentido à sociedade e ao universo (Moscovici, 2012, p. 52).

Ressalta-se que os sujeitos são ativos nesse processo em que a representação é, ao mesmo tempo, construída e vivenciada pelo grupo. Bruna relata que a formação lhe permitiu maior compreensão sobre experiências negativas com práticas racistas que envolveram a literatura:

E assim só fui entender realmente a proporção disso muitos anos depois, já na faculdade inclusive, lendo mais, estudando mais sobre literatura na disciplina de Literatura e Infância porque eu não tinha essa noção, porque mesmo depois do que aconteceu eu senti um desconforto, senti! Mas não, assim, com a literatura assim continuei lendo é modificou algumas coisas, mas a minha relação com a literatura em si, eu continuei lendo, modificou algumas coisas, mas a minha relação com a literatura foi assim, aos poucos, sendo gradual, mas eu sempre li, foi modificando eu lia muitos romances, eu lia Bruna alguma coisa, depois dos 15 eu lia Thalita Rebouças já adolescente que era coisa que minha mãe achava que iria me preparar pra aquela fase, né? De adolescência (Bruna).

De modo semelhante à referida disciplina, o estágio é relatado pelas participantes enquanto relevante dentro do processo formativo, uma vez que contribui para a vivência da prática e serve como um momento de reflexão e de avaliação das ações desenvolvidas dentro do ambiente profissional.

Ana revela que, embora o curso proporcione uma base, é necessário ampliar os conhecimentos introduzidos na formação inicial, conforme se observa em sua fala:

No curso de pedagogia nós temos discussões muito amplas, elas até podem dar uma bagagem pra você ter uma base e pode despertar questionamentos, como por exemplo foi pra mim, ele despertou questionamentos sobre os critérios, eu nunca tinha parado pra pensar nessa temática até eu mesma ter que estabelecer critérios pra escolher um livros para usar no meu estágio por exemplo, ou quando a professora da disciplina de Literatura e Infância pediu pra gente escolher um livros e eu ter estabelecer critérios para escolher o livro então o nosso curso ele fornece base e desperta o nosso questionamento, mas como o curso é muito amplo e discute muitos assuntos ele não conseguiu dá um suporte total pra esses assuntos (Ana).

As discussões promovidas pelo curso tendem a introduzir os licenciandos no desenvolvimento de pesquisa e fazem parte desse tornar-se pesquisador(a). São questionamentos e inquietações que nos movem e nos fazem refletir sobre aspectos da formação e do ensino aos quais anteriormente éramos alheios.

Embora já tenham sido discutidos na seção três os aspectos que permeiam a formação ofertada pelo curso de Pedagogia, destacando-se inicialmente as disciplinas, os projetos e as ações desenvolvidos no âmbito da Faculdade de Educação que promovem o contato com a literatura infantil, esses elementos são ampliados a partir das falas das participantes. A tabela a seguir foi construída a partir das respostas do questionário e evidencia o referido alargamento.

Tabela 15 - Disciplinas que promoveram o contato com a literatura infantil

Disciplinas	Vezes que foram citadas
Literatura e infância	28
Alfabetização e Letramento	4
Estágio Supervisionado I	2
Didática	1
Ensino de Ciências	6
Ensino de Geografia	6
Ensino de História	6
Ensino de Matemática	2
Estágio Supervisionado III	1
Ensino da Arte	3
Educação Especial e Inclusão	1
Procedimentos de Intervenção nas Práticas Educativas	1

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Os dados revelam que o curso de Pedagogia desenvolve práticas pedagógicas com a literatura infantil de forma bastante diversificada por meio das variadas disciplinas que corroboram a formação desse futuro pedagogo mediador/formador de leitor. Ressalta-se aqui o trabalho colaborativo entre os professores das disciplinas de Ensino de Ciências, Geografia e História, os quais desenvolvem um projeto interdisciplinar que busca estimular o planejamento de práticas tendo como cerne a literatura infantil. Essa iniciativa foi citada por seis participantes.

Quanto aos projetos e às ações desenvolvidos no âmbito da Faculdade de Educação que promovem o contato com a literatura infantil, três participantes citaram o PraLEE e outros dois mencionaram o PIBID. Ainda que ambos tenham sido apontados em menor frequência, salienta-se que eles são de extrema importância nesse processo formativo, visto que permitem ampliar as discussões e vivenciar práticas significativas à formação do pedagogo/mediador/formador de leitor, como relata Ana:

[...] eu acho que nosso curso da muita base pra isso se você realmente quiser estudar sobre isso você tem oportunidade, o PraLEE é um dos projetos por exemplo que ajuda muito, a sala de leitura também desenvolve muitos projetos que você consegue estudar mais profundamente (Ana).

Os espaços de encontro apontados enquanto ambientes de formação relevantes aos licenciandos de Pedagogia do *campus* central da UERN são reafirmados ao longo da análise dos dados, sendo citados tanto no questionário quanto na entrevista semiestruturada.

Depreende-se um posicionamento consistente em defesa da formação do pedagogo no tocante à literatura, visto que foram apontados anseios quanto ao tipo de formação ofertada no curso, às práticas a serem desenvolvidas e à necessidade de ampliar as atividades de leituras. Nesse sentido, Bruna julgou importante externar suas inquietações diante da intencionalidade de se utilizar literatura infantil na prática pedagógica, conforme se verifica:

Eu acho que é importante de ser mencionado é a compreensão de que o professor ele tá ali muito mais com um propósito muito mais profundo do que alfabetizar, do que formar leitores é algo muito mais além disso. Porque formar leitores em síntese ele pode ser até um processo simples, digamos assim, pode ser um processo simples, eu vou ensinar de tal forma e meu aluno vai aprender a ler, a escrever, vai ter uma formação leitura boa, o tipo de formação que nós estamos ofertando é o que mais me preocupa, no sentido assim, que as histórias que eu conto, as histórias que eu leio elas projetam para esses alunos? [...] É um dos objetivos, princípios da Educação Básica, você formar leitores na Educação Básica, só que esses objetivos eles devem estar alinhados com outras coisas do mundo do seu aluno, então acho que vale a gente repensar sempre esse lapso entre o que a gente tem que fazer porque é o que lei determinado que nós tenhamos que fazer, as diretrizes determinam que nós tenhamos que fazer, mas também que a gente, enquanto gente, enquanto ser humano a gente entende que deve fazer, não porque a LDB mandou, não porque a BNCC mandou, mas porque foi vista a necessidade. Então assim, são coisas que realmente tem me preocupado, me preocupa quando eu falo assim aos professores é uma preocupação pessoal também, com a minha prática docente que ela não seja apenas técnica, porque tem que ser, que eu não faço as coisas porque existe uma lei que me determina a fazer essas coisas, que eu faça porque existe um coração humano que me determina fazer aquilo ali (Bruna).

Tais apreensões corroboram o posicionamento de Queiros (2019, p. 32) ao afirmar que “o processo de formação de leitores que nos preocupamos, em particular, tendo em conta o fato de que, da atuação desses formadores, também depende a concretização de um desejo de alcançar o ideal de uma educação de qualidade no porvir”.

Clara e Ana igualmente compartilham os mesmos receios:

Eu acho que a prática continua com as crianças né? Seria algo tipo assim não só alguns dias da semana ou quando tivesse a oportunidade de mandar, mas se fosse um incentivo diário né? Eu tiro por mim, como eu falei, como eu relatei, não tenho o incentivo diário com as crianças, fazem a leitura todos os dias. Mas eu acredito que por parte dos professores dos profissionais a leitura deveria ser algo assim primordial e diário né para que a gente pudesse formar

leitores que tivessem realmente o gosto pela leitura e não fosse só assim: ah a professora mandou um livro para mim ler! Mas que se tornasse algo prazeroso pra criança. Há Tia hoje eu vou levar um livro, não precisasse eu pedir para criança ler ou para criança levar o livro, mas que eles pudessem despertar isso. Hoje Tia eu vou levar um livro da biblioteca pra mim ler, assim que finalizar a leitura eu trago. Eu acredito que tem que haver ainda essa mudança e incentivar os alunos a prática leitora (Clara).

Eu acho que tomar cuidado na questão de como trabalha o livro, não somente usar o livro como tapa buraco digamos assim, e também deixar as crianças falarem, porque eu tive uma experiência que eu vi uma professora ministrando sua aula, ela leu o livro de literatura e depois ela mesmo concluiu, tipo aaa nessa história temos essa e essa lição e depois colocou as crianças pra pintar, então é por isso que a gente precisa tanto ter esse olhar leitor mesmo, e você mesmo tem que ser leitor para formar outros leitores e é isso é preciso ter um cuidado maior com o acervo literário você precisa estar sempre estudando pra ter um acervo de qualidade para essas crianças terem um acesso porque vai ser o primeiro contato com a literatura que eles vão ter, então se você não tiver uma prática boa ela não vai ter uma boa experiência (Ana).

As falas evidenciam que os licenciandos possuem consciência da importância do curso de Pedagogia na educação do indivíduo e que o desenvolvimento da leitura é fundamental para uma formação humana na qual a criticidade, o pensamento e a ação emergem da compreensão dos fatos mediada pela leitura.

Conseqüentemente a representação social é a “preparação para ação”, não só porque ela guia os comportamentos, mas sobretudo porque remodela e reconstitui os elementos do ambiente no qual o comportamento deve acontecer (Moscovici, 2012, p. 46). A partir dessa concepção, infere-se que a representação social do grupo dá indícios da constituição de uma identidade que caminha para a profissionalização docente, cuja prática será alicerçada em anseios que remetam ao zelo pelas ações desenvolvidas com a literatura infantil, de modo a proporcionar experiências significativas, objetivadas por meio da leitura deleite.

Diante das discussões a respeito das motivações pela escolha do curso de Pedagogia, do processo de formação leitora dos participantes da pesquisa, da existência da literatura infantil na prática pedagógica que abarca desafios e possibilidades e da presença da literatura na formação do curso em questão, observa-se que a trajetória sociocultural do grupo se dirige para a edificação de uma identidade profissional docente capaz de compreender a relevância da literatura infantil nas práticas pedagógicas. Destarte, essa dimensão representa um eixo que norteia tal prática.

Desse modo, compreendem-se, enquanto achados da pesquisa, indícios de uma imagem simbólica e representacional que se constitui a partir das trajetórias de vida dos participantes,

amalgamados aos elementos que definem a escolha da profissão, assim como aos impactos da formação inicial em que estão inseridos, implicando a construção identitária do grupo e a prática pedagógica voltadas à promoção de experiências com o texto literário.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decurso desta pesquisa, foram analisadas as representações sociais dos licenciandos do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *campus* central, acerca da literatura infantil nas práticas pedagógicas.

Para tanto, utilizaram-se a Teoria das Representações Sociais como abordagem psicossocial, bem como a Teoria do Núcleo Central como perspectiva complementar, as quais permitiram identificar os elementos constitutivos do núcleo central enquanto aqueles que apresentam maior estabilidade dentro da representação social. Compreende-se, desse modo, que esse aporte teórico possibilitou a análise da representação social elaborada pelo grupo, a forma como os sujeitos pertencentes a ele compreendem a realidade, construída e compartilhada pela interação e pela comunicação, e o modo como atribuem sentido a ela, de maneira a orientar suas ações diante do objeto do estudo.

Refletiu-se acerca do direito à leitura literária em sua potencialidade para a formação humana, ao compreendê-la e defendê-la enquanto tal, uma vez que tal atividade é entendida não apenas como recurso que vem agregar à prática, mas como um direito humano básico, o qual deve ser garantido desde a infância com o intuito de sanar necessidades humanas, promover emoções e sensações indispensáveis ao viver e abarcar todas as suas competências para a formação humana.

Foram igualmente destacados posicionamentos diante da necessidade de se refletir sobre essa temática e de compreender a representação social do nosso objeto a partir de sua constituição mediante as interações sociais em que o grupo está inserido. Desse modo, compreendeu-se o *lócus* de pesquisa, o curso de Pedagogia da UERN em seu *campus* central ao serem identificados os espaços formativos para/com os usos da literatura infantil no curso. Ademais, discutiu-se como ele aborda a literatura infantil, de modo a destacar espaços de formação leitora, a exemplo de disciplinas específicas, sejam elas obrigatórias ou optativas, bem como os desafios a ele inerentes, como a limitação da carga horária dedicada ao tema na matriz curricular.

Foram também abarcados no estudo os projetos de ensino e extensão e a sala de leitura, identificados e nomeados como “espaços de encontro”, cujo objetivo é realizar discussões sobre a temática e promover o contato com o texto literário com a finalidade de contribuir com a formação leitora dos licenciandos e ampliar seus repertórios e percepções que venham a intervir em suas práticas. Nesse sentido, observou-se que, embora a matriz curricular apresente apenas uma disciplina que contemple a temática de forma mais profunda e que as demais são ofertadas

em caráter optativo em outra faculdade, evidenciou-se a existência de iniciativas que auxiliam nessa formação, dentre os quais se destacam os projetos de ensino e extensão, que exercem relevante trabalho, e a sala de leitura, que compreende lugar de promoção de formação leitora estendida à comunidade acadêmica, formada por docentes, licenciandos e servidores, e à comunidade externa.

Outras disciplinas foram citadas pelos participantes como relevantes à sua formação, dado que promovem momentos de reflexão, debate e deleite. É importante salientar que todas as práticas vivenciadas ao longo da formação inicial contribuem para elucubrações a respeito das atividades com o texto literário experienciadas e proporcionadas elas. A leitura deleite de literatura dentro da universidade, um espaço de produção de conhecimento acadêmico, pesquisa e ensino, torna-se por si só um ato capaz de promover reflexão, revelada nos relatos dos licenciandos do curso de Pedagogia matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado III e Monografia, que correspondem ao 7º e 8º período respectivamente.

Os participantes do estudo compreenderam um grupo jovem, com hábitos diversos, cujos aspectos socioculturais reverberam nos seus posicionamentos, conforme demonstraram as motivações na escolha da profissão, alicerçada nas relações que se estabelecem em espaços como a igreja e no incentivo de familiares ou de pessoas próximas que já exercem a profissão. Trata-se de um grupo que buscou, na formação em Pedagogia, a inserção e/ou a permanência no mercado de trabalho.

Outro aspecto relevante para a análise aqui empreendida foi delinear o perfil leitor desses sujeitos, os quais apresentaram vasto repertório que colaborou para objetivar o objeto da pesquisa.

Considerou-se fundamental compreender como se constroem as representações sociais elaboradas pelos licenciandos do curso de Pedagogia-UERN sobre a literatura infantil na prática pedagógica e como elas podem interferir na formação leitora. Para tanto, os esforços foram centrados na análise dos elementos constitutivos do núcleo central dessa representação: **essencial, importante e fundamental**. A partir desses aspectos simbólicos, foi possível inferir a atribuição de valor e reconhecimento dada pelo grupo com relação à literatura infantil na prática pedagógica. Sendo assim, a literatura infantil foi compreendida como algo que não pode faltar na prática pedagógica, visto sua relevância ressaltada em diversos aspectos, sobretudo em seu caráter formativo.

Tal reconhecimento está alicerçado na importância da literatura infantil para a formação dos próprios licenciandos, proporcionando-lhes uma base que reflete na mudança de concepções a partir das discussões promovidas na formação inicial, de maneira a agregar novos

conhecimentos e, de forma concomitante, contribuir para a formação que os pedagogos ofertam às crianças, compreendendo-a como uma forma de transformar as práticas de mediação e formação leitora de alunos.

Esses elementos ganham força e significação a partir das categorias identificadas mediante a análise de conteúdo (Bardin, 2011), as quais delinearão a representação social do grupo. Elas consistiram em: **Escolha do curso de Pedagogia, Trajetória leitora de literatura, A literatura infantil na prática pedagógica e A literatura na formação do curso de pedagogia**. Todas apresentaram aspectos multifacetados, mas que ajudaram a compreender o contexto de elaboração dessa representação, os espaços de interação do grupo, suas trajetórias frente ao objeto e suas inferências quanto à utilização da literatura infantil na prática pedagógica.

A categoria **Escolha do curso de Pedagogia** confirmou que a opção pela profissão sofre influências de diversos seguimentos. Essas relações, anteriores ao ambiente acadêmico, inspiram não somente a tomada de decisão em favor da profissão docente, mas constituem um repertório de perfil profissional, de posturas e ações que sevem de espelho.

Esse referencial vai se constituindo ao longo de toda a vida, não estando cristalizado, de modo que vivências marcantes, sejam elas positivas ou negativas, podem permanecer na memória e são capazes de contribuir na elaboração da representação social. Sendo assim, a categoria **Trajetória leitora de literatura** abarcou tais aspectos, uma vez que evidenciou como essa relação com o objeto foi estabelecida de forma anterior à formação inicial, no gosto pela leitura, e a maneira que vai se alterando dentro da formação ofertada no curso de Pedagogia.

Por sua vez, a categoria **A literatura infantil na prática pedagógica** expressou o conteúdo simbólico e as facetas que permeiam as experiências e as possibilidades com o texto literário, a partir de vivências concretas em sala de aula, cujo objetivo era promover experiências às crianças. Inferiu-se então que essas ações estão alicerçadas na concepção de que a literatura infantil é **essencial, importante e fundamental** na prática pedagógica, comprometida com o caráter estético da literatura, objetivada por meio do cuidado com a escolha dos livros, da leitura deleite, do contato e do manuseio desses livros, da possibilidade de a criança expressar-se trazendo ela própria suas percepções sobre a história lida ou ouvida. Ela torna-se concreta na prática.

As memórias dos sujeitos também acionaram os desafios enfrentados que remontaram a entraves nos espaços de atuação e na falta de engajamento docente, relatados como exemplos da profissão a não serem seguidos. Elas confirmaram, que dentro das interações sociais, é construído um senso de julgamento, no qual o que é aceitável ou refutável é concebido mediante

um referencial já edificado nesse contexto social, a que se compreende como representação social.

Por último, expôs-se a categoria **A literatura na formação do curso de pedagogia**, que, por seu turno, permitiu reconhecer como a literatura é concebida e apresentada na formação ofertada pelo curso de Pedagogia pela UERN, a partir de traços sociais e políticos, nos quais foi possível identificar um pensamento crítico diante da formação vista como base que desperta questionamentos expressados com firmeza pelo grupo, uma vez que seus anseios apontaram um desejo de mudança nas práticas pedagógicas que foram julgadas como negativas.

Dado que o fenômeno da representação social consiste na construção e na transformação do pensamento pelas interações sociais (Moscovici, 1978), os sujeitos são ativos nesse processo, afetando-o e sendo igualmente por ele afetado. Posto isso, foi possível compreender como esse percurso formativo no qual os licenciandos estão inseridos os toca e os modifica, sobretudo com relação à construção da identidade docente, movida pelo desejo de ampliar as experiências que o texto literário pode proporcionar, compreendendo, portanto, a função das representações sociais que consiste em orientar ações.

Apresentaram-se, em linhas gerais, que os elementos constitutivos da representação social do grupo estão imbricados na formação, de maneira a revelar a força que o contexto de escolha do curso e de experiências proporcionadas no seu decorrer exerce diante do grupo e da construção de sua representação do objeto na atuação docente. A pesquisa identificou fatores que influenciam essas representações, como a trajetória leitora dos licenciandos, suas experiências formativas e socioculturais, e analisou como elas contribuem com sua prática pedagógica, enfatizando a literatura infantil como essencial para a mediação da leitura e para a formação de novos leitores.

Acredita-se, pois, que a relevância desta pesquisa consiste em problematizar a formação docente de pedagogo enquanto profissional que apresenta o texto literário a crianças no ambiente institucionalizado, cuja representação social de literatura infantil na prática pedagógica reverbera no fazer docente. Espera-se, desse modo, contribuir com as discussões em torno da temática.

Ressalta-se ainda que esta pesquisa revela um desprestígio do assunto dentro da comunidade acadêmica e escolar, o que repercute no currículo ofertado na formação de pedagogos(as) e evidencia a necessidade de ampliar as discussões em torno da formação leitora e do mediador de leitura.

Por fim, destaca-se que este estudo não se esgota em si mesmo, mas possibilita novas possibilidades de investigação, sobretudo, no que diz respeito à formação do pedagogo e à sua

atuação com a literatura infantil em suas práticas pedagógicas ao considerar o acesso ao texto literário como um direito básico. Anseia-se que os achados da pesquisa sirvam de base para futuros estudos e pesquisas que promovam reflexões sobre a formação do pedagogo e sua prática enquanto formador de leitor e mediador de leitura para que possam ser formados novos leitores dotados de criticidade e autonomia.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. Prefácio. *In*: SÁ, C. P. de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p.9-11.
- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998, p. 27-38.
- ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. *In*: JODELET, D (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001, p.165-171.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **A abordagem estrutural das representações sociais**. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 14/15, 1º e 2º sem. de 2002, p. 17-37.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 01, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/view%20File/1169/1181> Acesso em: 28 out 2024.
- ALVES, Rubem. **Em Religião e Repressão**. [S.l.], Ed. Siano, 2005.
- AMARILHA, Marly. A formação do jovem leitor de literatura e o contexto contemporâneo. *In*: AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas: educar para ler ficção na escola**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.
- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Rio de Janeiro. Editora Vozes, 1997.
- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução: Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo de Gato, 2012.
- ATAIDE, Patrícia Costa; NUNES, Iran de Maria Leitão. Feminização da Profissão Docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental. **Revista Educação e Emancipação**, p. p. 167–188, 15 Jul 2016 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaaoemancipacao/article/view/4984> . Acesso em: 28 out 2024.
- BARDIN, Laurince. **Análise de conteúdo**. 1. reimp. da edição de 2011. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70,2011.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. **Lei Nº 12.244, de 24 de maio de 2010**, dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. Brasília, Df, 2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12244-24-maio-2010-606412-publicacaooriginal-127238-pl.html>. Acesso em: 24 maio 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). **Meta 05 Alfabetização**. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional

de Educação. Brasília, DF, 2014. Disponível em:
<https://www.observatoriodopne.org.br/meta/alfabetizacao> Acesso em: 27 maio 2023.

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

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária**. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2018. 128 pp.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo de Gato, 2011.

CHICOSKI, Regina. **C532 Literatura infantil**. Guarapuava : Unicentro, 2010. 108p.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. 1. ed. São Paulo: Global, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2021.

CUNHA, Maria Priscila Borges Carvalho. **O simbólico e o imaginário: as representações sociais de professoras da pré-escola acerca da literatura infantil**. Mossoró: 2022. 58f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2022.

CUNHA, Maria Priscila Borges Carvalho. **Sombras da noite num eclipse cultural: o discurso da noite da cultura como elementos de um processo civilizador (1973-1983)**. Mossoró: 2014. 42f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró: UERN, 2014.

CUNHA, M. P. B. C.; XAVIER, L. R. B.; QUEIROS, E. C. M.; COSTA, A. G. **Literatura e formação do professor-leitor: experiências no curso de Pedagogia da UERN**. *In*: XI Seminário de Política e Administração da Educação da Anpae, 11., evento on-line. 2021. Anais eletrônicos. Disponível em:
<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero8/eixo3/e3-lara-raquel-bandeira-xavier-maria-priscila-borges-carvalho-da-cunhaemmanuel-carla-medeiros-anderson-goncalves-costa.pdf> Acesso em: 14 jun. 2024.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo (1931-1994)**. Editorações, tradução do prefácio e versão para eBook, 2003.

DEFATO. Sisu 2023: UERN recebe mais de 18 mil inscrições e registra aumento de 7%. **DEFato.com**. Disponível em: <https://defato.com/mossoro/106976/sisu-2023-uern-recebe-mais-de-18-mil-inscries-e-registra-aumento-de-7>. Acesso em: 14 jun. 2024.

DILL, Daiane. **Representações sociais de literatura e o fazer pedagógico nos anos finais do ensino fundamental: um estudo com professores de uma gerência regional de educação do oeste de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, SC, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2425> Acesso em: 27 maio 2023.

FARIAS, Carlos Aldemir; MENDES, Iran Abreu. Apresentação. *In*: AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: educar para ler ficção na escola. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

FERREIRA, N. S. de. A. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> . Acesso em: 4 jul. 2023.

FILHO, Edson Alves de Souza. Análise de representações sociais. *In*: SPINK, Mary Jane P. (org), **O conhecimento do cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

FLECK, Felícia de Oliveira; CUNHA, Miriam Figueiredo Vieira da; CALDIN, Clarice Fortkamp. Livro ilustrado: texto, imagem e mediação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.21, n.1, p.194-206, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/qqjzs8gJfMWHfK3XqmRphqR/> . Acesso em: 20 nov. 2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 24 maio2023 .

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Liber Livro: Brasília, 4. ed., 2012.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. A importância de ler. *In*: FREIRE, Paulo. **A importância de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Taxa de analfabetismo da população**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015> . Acesso em: 24. abril.2023.

IBGE educa. **Taxa de analfabetismo da população**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html> Acesso em: 12. junho. 2023.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa como heurística, ato de currículo e formação universitária**: experiências transsingulares com o método em ciências da educação. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, 168 p.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, n. 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais [...]**. Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2012.

MELO, Elda Silva do Nascimento. Sistema de Espiral Representacional – ferramenta metodológica de análise: articulando a tríade Teoria das Representações Sociais, Teoria do Núcleo Central e a Técnica de Associação Livre de Palavras. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca. Santos**, v.16, n .42, p. 186-203, Dossiê/nov, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/issue/view/132/151>. Acesso em: 30 nov. 2024.

MELO, Elda Silva do Nascimento; LLAVADOR, José Beltrán. Representação social de formação docente para estudantes da universidade de valência/espanha. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 7, n. 22, 2021. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3331> . Acesso em: 7 nov. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In: JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho. **Textos em representações sociais**. Vozes: Petrópolis, 1994, p. 89- 101.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014. 407p.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** / tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Inclusão: verdade da literatura**. In: ROSING, Tania M. K *et al.* Edgar Morin: religando fronteiras. Passo Fundo: UPF, 2004.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>. Acesso em: 14 jun. 2023.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais. In: JODELET, D. (org). **Representações Sociais**. Eduerj, 2001, 45-66.

MOSCOVICI, Sergi. **Representações sociais: Investigações em psicologia social**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi.11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOSCOVICI, Sergi. **Representações sociais: Um conceito perdido**. Tradução: Sonia Fuhrmann, Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NARVAZ, Martha Giudice. KOLLER, Sílvia Helena. Famílias e Patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. **Psicologia e Sociedade**; v. 18, n. 1, p. 49-55; jan/abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822006000100007>. Acesso em: 5 abr. 2025.

NÓVOA, Antonio. Desenvolvimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. v. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?lang=pt#> Acesso em 10 de fev. 2023.

OLIVEIRA, K. M. **Representações sociais da identidade docente na formação inicial de professores de Sociologia da UFRN**. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN, Natal, RN, 2015.

OLIVEIRA, O. Fátima; WERBA, Graziela c. Representações sociais. *In*: STREY, Marlene Neves et al. **Psicologia Social Contemporânea**: Livro-texto. Petrópolis: Vozes, 21 ed. 2013.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck- Rio de Janeiro: Rocco, 1993

PEREIRA, Gilson Ricardo de Medeiros, ANDRADE, Maria da Conceição Lima. A moratória profissional do Magistério: ensaio de interpretação sociológica. **Revista PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 27, n. 2, 629-652, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v27n02/v27n02a15.pdf> . Acesso em: 12 abr. 2025.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Como os cinco dedos da mão. *In*: CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo de Gato, 2011.

QUEIROS, Emanuela Carla Medeiros De *et al.* **Experiência exitosa com a leitura literária na formação inicial do pedagogo**. Anais II CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/16030>. Acesso em: 30 de junho de 2023

QUEIROS, Emanuela Carla Medeiros de. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília], 30 jan. 2021. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0877300717062679>. Acesso em: 2 jan. 2024. Coordenadora do Projeto de ensino Ateliê de Formação em Literatura para a Docência.

QUEIROS, Emanuela Carla Medeiros de. **Tecendo saberes sobre a formação inicial em literatura no curso de pedagogia**: as vozes dos graduandos. Natal: UFRN, 2019. 304 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

QUEIROS, Emanuela Carla Medeiros de; SILVA, Sayonara Fernandes da. Experiência exitosa com a leitura literária na formação inicial do pedagogo. *In*: II CONEDU, Campina Grande, 2015. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/16030> . Acesso em: 24 maio 2023 .

RAMOS, F. B.; NUNES, M. F. Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 251-263, abr./jun. 2013. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnkcbpajpccglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/er/a/HFVJT5gN4Nfx7PqjfRY9CrR/?format=pdf#:~:text=A%20ilustra%C3%A7%C3%A3o%20atrai%20o%20olhar,nova%20realidade%20apresentada%20pela%20imagem>. Acesso em: 20 nov. 2023.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar- Literatura, escrita e educação**. Tradução: Rodrigo Petrônio. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

SÁ, Celso Pereira de. A noção de objeto de pesquisa. *In*: SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EUERJ, 1998, p. 21- 30.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. AMARILHA, Marly. Literatura no currículo de Pedagogia: um território em disputa? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e86011, 2022. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/er/a/JzRj6CfPsXhsbYjdhpKhVmk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 jan. 2024.

SANTOS, Camila Rodrigues dos. **Representações sociais sobre ser docente: a formação continuada como vetor de mudanças no fazer docente nos contextos do Brasil e da Espanha**. 2023. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2023.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.1, p. 120-128, jan./jul. 2009.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUSA, Clarilza P.; VILLAS BÔAS, Lúcia P. S.; NOVAES, Adelina de O. Contribuições dos estudos de representações sociais para compreensão do trabalho docente. *In*: ALMEIDA, Angela .M. de O.; SANTOS, Maria F.S.; TRINDADE, Zeidi A. (org.). **Teoria das Representações Sociais – 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011, p. 830-869.

SPINK, Mary Jane. **Desvendando as teorias implícitas uma metodologia de análise das representações sociais**. *In*: JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho. **Textos em representações sociais**. 14. ed. Petrópolis RJ: vozes, 2013.

TEXEIRA, Jucelene Fernandes; LIMA, Rita de Cassia Pereira. Contribuições da Teoria das Representações Sociais para a formação do leitor literário. **Revista Profanações**. v.7, n. esp. 2, p. 44-67, nov. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.unc.br/index.php/prof/article/view/2965>, Acesso em: 6 jul. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE-UERN. História. **Portal UERN**, Natal: UERN, 2023. Disponível em: <https://portal.uern.br/historia/> Acesso em: 12 maio 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE-UERN. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Mossoró, RN:UERN, 2019.

VELOSO. Geisa Magela. PAIVA Aparecida. Representações sociais de leitura: o texto literário em sua função lúdica e educativa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26 p. 1-22. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YHtKfPVprGXKzSYvtNbDpGw/?format=html> Acesso em: 6 jul. 2022.

VELOSO. Geisa Magela. PAIVA Aparecida. Representações sociais de leitura: práticas docentes e formação de crianças leitoras. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26 p. 1-17. 2020.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1935/193567257049/html/> Acesso em: 6 jul. 2022.

VIEIRA, Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva. **As representações sociais de professores supervisores do estágio supervisionado do curso de pedagogia da UERN acerca da docência.** Natal: UFRN, 2020. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

VIEIRA, Antonia Maira Emelly Cabral da Silva. **Representação social de estagiários (as) do curso de pedagogia acerca da docência.** Natal: UFRN, 2016. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

YUNES, Eliana. **Pelo avesso:** a leitura e o leitor. Editora da UFPR. Letras, Curitiba, n. 44, p. 141-150. 1995.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na Escola.** 11.ed. São Paulo: Global, 2003.

ZIMMERMANN, Marta Elisa. **Design editorial de livro ilustrado infantil.** Monografia (Curso de Design Visual) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul Faculdade de Arquitetura. Porto Alegre, 2019.

APÊNDICE A – TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS-TALP

Universidade do Estado do Rio Grande Do Norte-UERN
 Programa De Pós-Graduação em Educação-POSEDUC
 Linha de Pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente
 Orientadora: Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira
 Mestranda: Maria Priscila Borges Carvalho da Cunha

TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS LICENCIANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA CAMPUS CENTRAL-UERN ACERCA DO USO DA LITERATURA INFANTIL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

(Não preencher esse campo)

I. IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO

ID. SUJEITO _____

Gênero		
<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Outro
Idade		
<input type="checkbox"/> Entre 18 e 20 anos		
<input type="checkbox"/> Entre 21 e 23 anos		
<input type="checkbox"/> Entre 23 e 27 anos		
<input type="checkbox"/> Entre 28 e 32 anos		
<input type="checkbox"/> Entre 33 e 37 anos		
<input type="checkbox"/> Acima de 37 anos		
Marque as disciplinas que já cursou		
<input type="checkbox"/> Literatura e Infância		
<input type="checkbox"/> Estágio Supervisionado I		
<input type="checkbox"/> Estágio Supervisionado II		
Cursou alguma disciplina optativa que discutiu sobre literatura, literatura infantil ou formação leitora? Se sim qual?		
Já atuou na área de educação?		
<input type="checkbox"/> Sim		
<input type="checkbox"/> Não		
Especifique sua função: _____		
Tempo de experiência:		
Caso deseje continuar a contribuir com a pesquisa informe seus dados:		
Telefone para contato:		<input type="checkbox"/> WhatsApp
E-mail:		

II. CLASSIFICAÇÃO LIVRE

1. Escreva rapidamente as palavras (somente palavras, uma para cada espaço) que, em sua opinião, completam a afirmação:

A literatura infantil na prática pedagógica é.... (POR FAVOR, É MUITO IMPORTANTE PREENCHER TODOS OS 03 (TRÊS) ESPAÇOS ABAIXO)	
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____
2. Agora enumere as palavras que você escreveu, classificando-as de acordo com a importância que você atribui a cada uma delas. Use os <u>quadrinhos</u> para pôr os números.	
3. Justifique a escolha e hierarquização que você fez das palavras.	

Muito obrigada!

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO

Universidade do Estado do Rio Grande Do Norte-UERN
 Programa De Pós-Graduação em Educação-POSEDUC
 Linha de Pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente
 Orientadora: Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira
 Mestranda: Maria Priscila Borges Carvalho da Cunha

QUESTIONÁRIO

Código do participante da pesquisa:_____ (Preenchimento pelo pesquisador)

1. Período que está cursando:_____

2. Idade:_____

3. Estado civil:

solteiro(a) Casado(a) divorciado(a) Viúvo(a) União Estável Outro

4. Gênero: Masculino Feminino Outro

5. Qual sua religião:

Católico(a) Evangélico Espírita Umbanda candomblé outra_____

6. Naturalidade (cidade/estado):_____

7. Têm filhos: Não Sim Quantos: _____

8. Renda mensal da família:

1 a 5 salários-mínimos

Mais de 5 até 10 salários-mínimos

Mais de 10 até 20 salários-mínimos.

9. Qual a profissão/ocupação do seu/da sua:

Pai:_____

Mãe:_____

Esposo (a):_____

10. Nível de escolaridade do pai:

Não alfabetizado Ensino fundamental Ensino Médio Ensino Superior Pós –
 graduação desconhece

11. Nível de escolaridade da mãe:

Não alfabetizado Ensino fundamental Ensino Médio Ensino Superior Pós –
graduação Desconhece

12. Nível de escolaridade do Esposo (a):

Não alfabetizado Ensino fundamental Ensino Médio Ensino Superior Nível
de Pós –graduação Desconhece.

13. Quem mora com você:

Sozinha

Meus pais

Esposo(a) e filhos

outro(s)

Quantas pessoas: _____

14. Onde reside:

Zona rural Zona urbana

15. Tipo de escola que cursou o Ensino Fundamental:

Todo em escola pública Todo em escola particular Parte em escola pública, parte
em escola particular Outro tipo de escola

16. Tipo de escola que cursou o Ensino Médio:

Todo em escola pública Todo em escola particular Parte em escola pública, parte
em escola particular. Outro tipo de escola

17. Qual sua primeira opção de curso ao prestar o primeiro
ENEM? _____

18. Alguém da sua família foi/é professor?

Não Sim Quem: _____

19. O que você costuma ler?

Jornal Revistas Livros acadêmicos Livros literatura Blogs e sites na

internet

20. Com que frequência?

Nunca Só aos domingos Algumas vezes por semana Diariamente

21. Quais os lugares que mais frequenta em momentos de lazer?

Teatro cinema museus Parque Shopping outro. Qual? _____

22. Quais redes sociais costuma utilizar?

Whatsapp Instagram YouTube Facebook TikTok Outra _____

23. Com que frequência?

WHATSAPP Nunca Pouco Algumas vezes por semana Diariamente

INSTAGRAM Nunca Pouco Algumas vezes por semana Diariamente

YOU TUBE Nunca Pouco Algumas vezes por semana Diariamente

FACEBOOK Nunca Pouco Algumas vezes por semana Diariamente

TIK TOK Nunca Pouco Algumas vezes por semana Diariamente

OUTRA Nunca Pouco Algumas vezes por semana Diariamente

23. Com exceção dos textos acadêmicos, quantos livros você leu esse ano?

nenhum 1 livro 2 livros 3 livros 4 livros mais de 5 livros.

24. Costuma ler livros de literatura infantil com que frequência?

Nunca Algumas vezes por semana Sempre que possível

Os livros de literatura são:

seus amigos e familiares professores(as) empréstimo de biblioteca

25. Qual seu autor(ra) favorito? _____

26. Cite um ou mais livro de literatura infantil

favorito: _____

29. Quais disciplinas, projetos e/ou ações desenvolvidas na universidade lhe permitiram ter contato com a literatura infantil? De que forma?

Obrigada por contribuir para a realização dessa pesquisa.

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Universidade do Estado do Rio Grande Do Norte-UERN
Programa De Pós-Graduação em Educação-POSEDUC
Linha de Pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente
Orientadora: Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira
Mestranda: Maria Priscila Borges Carvalho da Cunha

01. O que motivou sua escolha pelo curso de Pedagogia?

02. Como foi a sua trajetória como leitor de literatura?

03. Descreva uma prática pedagógica com a literatura infantil com crianças?

04. Conforme suas experiências, enquanto professora, como utiliza ou utilizaria a literatura infantil no seu planejamento e na prática:

05. Como as disciplinas cursadas na graduação contribuíram para a sua prática pedagógica com o texto literário?

06. Você se sente um professor(a) futuro professor(a) formador(a) de leitor?

07. Deseja externar algo que não mencionamos, mas que, em sua opinião, é importante em relação a literatura infantil na prática pedagógica?

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Faculdade De Educação – Fe
Departamento De Educação – De
Programa De Pós-Graduação Em Educação – Poseduc
Mestrado Em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “**Representações sociais dos licenciandos do curso de pedagogia campus central-UERN acerca do uso da literatura infantil nas práticas pedagógicas**” que tem como pesquisadora responsável **Maria Priscila Borges Carvalho da Cunha** e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, será submetido a aplicação dos instrumentos de coleta de dados: A Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), questionário (on-line) e entrevista semiestruturada (ocorrerá gravação de áudio) cuja responsabilidade de aplicação é da pesquisadora mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Poseduc Campus central da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. As informações coletadas serão organizadas e analisadas a partir de técnicas de análise de conteúdo.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: “Analisar as representações sociais dos licenciandos do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte acerca do uso da literatura infantil nas práticas pedagógicas”. E como objetivos específicos: Refletir sobre a formação docente do curso de Pedagogia e seus espaços de formação leitora; bem como, identificar como se constroem as representações sociais elaboradas pelos licenciandos do curso de Pedagogia-UERN, sobre o uso da literatura infantil e como elas podem interferir na prática pedagógica que favorecem a formação leitora.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de constrangimento e desconforto em relatar experiências, fadiga ao responder às perguntas, bem como, a demanda de tempo ao se comprometer com o envolvimento na pesquisa. Esses riscos serão minimizados mediante: Assegurar aos sujeitos a confidencialidade e a privacidade das informações obtidas, firmando o compromisso com a proteção da identidade, garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa; Garantia a não utilização das informações que possam vir a causar quaisquer formas de prejuízo, assim como, a busca por minimizar desconfortos, garantindo local reservado para a aplicação de instrumentos e liberdade para expressar ou abster-se de responder questões constrangedoras. Bem como, para o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a pesquisadora responsável Maria Priscila Borges Carvalho da Cunha fará a utilização dos instrumentos da pesquisa e terá acesso a todos os dados obtidos e sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante. Por fim, garantia que o participante se sinta à vontade para participar das etapas da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados as versões impressas e digitais de todos os dados referentes a esta pesquisa. Sendo impressos e armazenados em arquivo resguardado em móvel cujas as gavetas possuem acesso exclusivo da pesquisadora em sua residência, bem como, serão geradas suas versões digitais, a fim de conferir o armazenamento de forma duradoura e segura, estes, serão baixados e salvos em CD e HD externo pessoal adquirido para esta finalidade, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora Prof^ª. Maria Priscila Borges Carvalho da Cunha, Mestranda do Curso de Pós-graduação em Educação-POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Mossoró, no endereço Av. Prof. Antônio Campos - Pres. Costa e Silva, Mossoró - RN, 59610-210. Tel.(84) 9 9670-5999.

Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n – Aeroporto. Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró – RN Tel: (84) 3315-2094.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a)pesquisador(a).

A participação nesta pesquisa é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

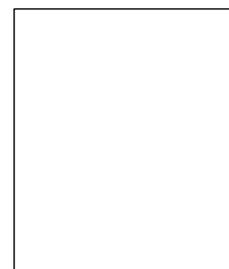
Consentimento Livre

Concordo em participar da pesquisa “**Representações sociais dos licenciandos do curso de pedagogia campus central-UERN acerca do uso da literatura infantil nas práticas pedagógicas**”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Mossoró, ____/____/____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante



IMPRESSÃO
DATILOSCÓPICA

Maria Priscila Borges Carvalho da Cunha (Pesquisadora Responsável) - Aluna do Curso de Pós Graduação em Educação-POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Mossoró, no endereço Av. Prof. Antônio Campos - Pres. Costa e Silva, Mossoró - RN, 59610-210. Tel.(84) 9 9670-5999.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3315-2094.

APÊNDICE E -TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO

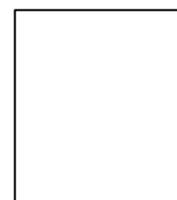
Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da gravação de áudio produzido por mim, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Maria Priscila Borges Carvalho da Cunha, do projeto de pesquisa intitulado “Representações sociais dos licenciandos do curso de pedagogia campus central-UERN acerca do uso da literatura infantil nas práticas pedagógicas” a realizar captação de áudios que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos de dissertação em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

Mossoró - RN, ___ de _____ de 2024

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável



IMPRESSÃO
DATILOSCÓPICA