

Este material foi testado com as seguintes questões de acessibilidade:

- PDF lido por meio do software *NVDA* (leitor de tela para cegos e pessoas com baixa visão);
- Guia da *British Dyslexia Association* para criar o conteúdo seguindo padrões como escolha da fonte, tamanho e entrelinha, bem como o estilo de parágrafo e cor;
- As questões cromáticas testadas no site *CONTRAST CHECKER* (<https://contrastchecker.com/>) para contraste com fontes abaixo e acima de 18pts, para luminosidade e compatibilidade de cor junto a cor de fundo e teste de legibilidade para pessoas daltônicas.

(Trans)form(ação) literária de professoras e os (des)encontros da pesquisa em ciências humanas

Literary (trans)form(action) of the teachers and the (dis)encounters of research in human sciences

(Trans)form(ación) literaria de profesoras y los (des)encuentros de la investigación en ciencias humanas



Simone de Cássia Soares da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campo Grande, Mato Grosso, Brasil
simonedecassia78@gmail.com



Bárbara Cortella Pereira

Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
barbaracortella@gmail.com

Resumo: Este artigo traz um recorte de uma pesquisa maior de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, com Doutorado Sanduíche na Universidade de Évora, Portugal, com bolsa de financiamento pela ¹CAPES/

¹ Projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Bolsa PDSE (2024/2025) – Doutorado Sanduíche. Processo nº 88881.982996/2024-01.

PDSE (2024–2025). O texto apresenta discussões sobre a (trans)form(ação) artístico-literária de professoras atuantes na pré-escola da rede pública municipal de uma cidade no interior de Mato Grosso, após formação com a arte literária promovida pela pesquisa, por meio de um curso de extensão. As reflexões enveredam pelos caminhos dos processos relacionais entre pesquisadora, professoras colaboradoras da pesquisa, e a arte literária e os encontros que se estabelecem no processo de uma pesquisa-formação em caráter colaborativo. Apresenta resultados da revisão sistemática da literatura, trazendo como foco principal as lacunas ainda existentes na formação de professoras para ações literárias e anuncia uma proposta formativa por meio de Ateliês (Trans)formativos Artístico-Literários. A partir de questionários, inicial e final, o texto reflete as diferentes alteridades que compõem o processo de produção de saberes e os resultados potencializados pelo curso de extensão ofertado. Os apontamentos são sustentados pela perspectiva bakhtiniana de pesquisa em ciências humanas, linguagem e compreendem a literatura infantil, enquanto processo humanizador.

Palavras-chave: Educação Infantil. Extensão. Formação literária de professoras. Processo colaborativo.

Abstract: This article presents an excerpt from a larger PhD research project in Education from the Federal University of Mato Grosso, with a Sandwich PhD at the University of Évora, Portugal, with a CAPES/PDSE funding grant (2024–2025). The text presents discussions on the artistic-literary (trans)form(ation) of teachers working in preschool in the municipal public school system of a city in the interior of Mato Grosso, after training in the literary art promoted by the research, through an extension course. The reflections delve into the paths of relational processes between the researcher, collaborating teachers in the research, and literary art and the encounters that are established in the process of collaborative research-training.

It presents results of the systematic literature review, focusing mainly on the gaps that still exist in the training of teachers for literary actions and announces a training proposal through Artistic-Literary (Trans)formative Workshops. Based on initial and final questionnaires, the text reflects the different alterities that make up the knowledge production process and the results enhanced by the extension course offered. The notes are supported by the Bakhtinian perspective of research in human sciences, language and understand children's literature as a humanizing process.

Keywords: Early Childhood Education. Extension. Literary training of teachers. Collaborative process.

Resumen: Este artículo presenta un extracto de un proyecto de investigación de doctorado en Educación de la Universidad Federal de Mato Grosso, con un doctorado Sandwich en la Universidad de Évora, Portugal, con una beca CAPES/PDSE (2024-2025). El texto presenta discusiones sobre la (trans)formación artístico-literaria de docentes que trabajan en preescolar en la red pública municipal de escuelas de una ciudad en el interior de Mato Grosso, después de la formación con el arte literario promovido por la investigación, a través de un curso de extensión. Las reflexiones profundizan en los caminos de los procesos relacionales entre el investigador, los docentes que colaboran en la investigación y el arte literario y los encuentros que se establecen en el proceso de investigación-formación colaborativa. Presenta resultados de la revisión sistemática de la literatura, centrándose principalmente en las lagunas que aún existen en la formación del profesorado para las actividades literarias y anuncia una propuesta de formación a través de Talleres (Trans)formativos Artístico-Literarios. Basado en cuestionarios iniciales y finales, el texto refleja las diferentes alteridades que conforman el proceso de producción de conocimiento y los resultados potenciados por el curso de

extensión impartido. Las notas se sustentan en la perspectiva bajtiniana de la investigación en ciencias humanas y el lenguaje, y comprenden la literatura infantil como un proceso humanizador.

Palabras clave: Educación infantil. Extensión. Formación literaria de profesoras. Proceso colaborativo.

Data de submissão: 01/05/2024

Data de aprovação: 18/08/2025

“Sei que fazer o inconexo aclara as loucuras.

Sou formado em desencontros.

A sensatez me absurda.”

(Manoel de Barros)

Início do diálogo

Sabemos que a literatura, enquanto arte literária, é importante para a formação linguística, social, educacional e humana de professoras e crianças, como também apresenta a interrelação com as múltiplas linguagens. Possibilita a aproximação integral, subjetiva, emocional, cognitiva, moral, ética, poética, estética, estésica e lúdica, enquanto potencial humanizador na produção de saberes e sentidos ao leitor/autor.

Antônio Cândido (2023, p. 25), crítico literário brasileiro, nos lembra que “[...] a literatura, como fenômeno de civilização, depende, para se constituir e caracterizar, do entrelaçamento de vários fatores sociais”. Com esta afirmação, trouxemos para o debate a reflexão quanto ao acesso à cultura artística literária que professoras de pré-escola de duas escolas públicas de um município no interior do estado do Mato Grosso possam ter vivenciado em seu processo escolar, formativo, pessoal e profissional.

Nesta discussão, utilizamos da metodologia de pesquisa colaborativa, que ocorreu por meio de um curso de extensão: universidade/grupo de pesquisa (pesquisadora) e rede municipal de Educação de Primavera

do Leste – MT, para trazemos à reflexão os dados gerados à pesquisa de doutorado no curso proposto por meio de Ateliês (Trans)Formativos Artístico-Literários, de onde os dados da pesquisa de campo são provenientes. Desse modo, inquietamo-nos para conhecer e registrar esse percurso entre a formação humana literária das professoras/es² e o diálogo com a prática antes e após a formação de dimensões estético-estésico-éticas.

O pensamento de Cândido (2011, p.178-179) sustenta a tecitura da investigação e corrobora quando defende que a literatura é paradoxal, pois, embora apresente uma face de formação escolar, também é capaz de proporcionar visões individuais e gerais da vida humana. Ao tempo que promove à escola o ato significador de sentidos, também se apresenta como catalisadora de situações que são subversivas aos componentes curriculares transmitidos de forma engessada.

Antônio Cândido (2011), ainda nos aponta que a literatura deveria ser considerada, por uma sociedade consciente, um dos direitos a serem assegurados à pessoa de qualquer nível social, tanto quanto direitos básicos de alimentação, moradia, escola, saúde, entre outros, tamanha a importância que ela exerce na vida humana. Ainda nos lembra que se o Brasil levasse realmente a sério a educação,

² A inversão da ordem de gênero na grafia da palavra é uma escolha semântica para homenagear a maioria de mulheres que atuam na docência da Educação Infantil no Brasil.

elevaria a literatura ao nível de “bem incompreensível” (2011, p.175). Sobre isso, o autor nos elucida,

A este respeito, é fundamental o ponto de vista de um grande sociólogo francês, o padre dominicano Louis-Joseph Lebret, fundador do movimento Economia e Humanismo [...]. Penso na sua distinção entre <bens compreensíveis> e < bens incompreensíveis>, que está ligada ao meu ver com o problema dos direitos humanos, pois a maneira de conceber a estes depende daquilo que classificamos como bens incompreensíveis, isto é, os que não podem ser negados a ninguém. Grifos do autor. (Cândido, 2011, p. 175)

Neste aspecto, Cândido (2011) nos chama a atenção sobre o direito da literatura a todos. Àquilo que é “bem incompreensível”, não deveria estar restrito a minorias privilegiadas, como ainda ocorre hoje. Assim, nos leva a pensar na literatura como um direito, que, embora não constitua uma necessidade do corpo físico, como “comida, saúde, moradia, vestuário”, entre outros, se torna incompreensível porque “assegura a integridade espiritual” (Cândido, 2011, p. 176). Nesta ótica, o autor defende o direito à fabulação, proporcionada pela literatura, como um princípio fundamental no desenvolvimento humano.

Na Educação Infantil muitas inquietações versam sobre o papel da escola da primeiríssima infância na formação leitora das crianças, o que nos leva a indagar sobre a leitura literária de qualidade como um direito da criança no processo de produção de sentidos à leitura e à **escritura** a ser garantido nas instituições da infância. Desse modo, a variação da palavra escritura, foi usada pela

primeira vez por Ana Luiza Smolka em sua tese em 1987. Em voos coletivos do grupo de pesquisa GEPLOLEI, descrevemos o processo de escritura como um ato (trans)formador, capaz de constituir e “provocar sentidos nos mais variados espaços e contextos de (con)vivência da criança autora e produtora de cultura” (Pereira; Silva; Fontes, 2024, p. 4) expressando registros, sejam pela grafia, desenhos, rabiscos, que anunciam o fenômeno da enunciação, como “escrita de si mesmo no mundo” (Pereira; Silva; Fontes, 2024. p. 5).

Consideramos que os desdobramentos da literatura infantil, quando bem mediada, possibilitam a formação humana, social e cultural da criança. Neste aspecto, muito se discute sobre a atuação dos professores e as necessidades formativas. Entretanto, em levantamento realizados em duas bases de dados brasileiras³ no período de junho a dezembro de 2022, os resultados levantados pelos mapeamentos nos inquietaram e levaram-nos a refletir: qual respaldo formativo possuem as professoras/es atuantes na Educação Infantil para tratarem a arte literária como práticas primordiais na primeira infância?

Dentre as questões que nos instigaram, as perguntas secundárias também contribuíam para pensar o processo formativo, dentre elas: o que as professoras da pré-escola das instituições elegidas compreendiam sobre literatura? Como seria o trabalho delas com a literatura

³ Catálogo de Dissertações e Teses da Plataforma CAPES-Sucupira e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BDTD-Ibcit.

infantil no espaço escolar? E por último, quais vivências pessoais das professoras com a literatura foram mais significativas? Com tais questões, ainda tínhamos o desafio de definir uma metodologia que alcançasse o público com o qual buscávamos contribuir.

A partir de revisões da literatura realizadas nos dois principais bancos de dados brasileiros de teses e dissertações, o escopo da pesquisa doutoral foi sendo lapidado. Embora já tivéssemos a arte literária como objeto da pesquisa e a intenção de incluir as professoras no processo, os resultados revelaram a baixa produção científica nos bancos de dados que se debruçaram a discutir academicamente a formação literária de professoras atuantes na pré-escola, de maneira que pudesse promover reflexões sobre suas necessidades (trans)formativas acerca da arte literária.

O diálogo inicial, que caracteriza a realidade das escolas-colaboradoras da pesquisa, é apresentado neste texto a partir de dois mapeamentos dos trabalhos científicos já concluídas no Brasil, realizados no Catálogo CAPES-Sucupira e BDTD – Ibcit. Também serão apresentados na segunda parte do texto a análise de dados produzidos em campo a partir de um questionário lançado ao grupo de professores/as que inicialmente aceitaram participar da pesquisa e do curso de extensão dos Ateliês (Trans)Formativos Artístico-Literários. Estes ateliês colaborativos foram o caminho que buscamos como dispositivo metodológico com potencial (trans)formador da

comunidade externa de professores que buscávamos alcançar.

Nesta seção, problematizamos estes resultados do primeiro levantamento realizado junto às escolas elegidas para participarem da pesquisa, caracterizado por meio do questionário de perguntas abertas e fechadas, a fim de conhecermos minimamente o grupo de professoras/es da pré-escola das duas escolas colaboradoras, que aqui chamaremos pelo nome fictício de Escola Borboleta e Escola Beija-Flor. Todo o processo de análise dos dados produzidos em campo também enviesa reflexões referentes à pesquisa em ciências humanas, pelas lentes de Bakhtin, discutidas na obra de Marília Amorim (2004) e Sobral (2021), para problematizar o papel do pesquisador na relação com os participantes diretos da pesquisa em campo.

Durante a pesquisa, buscamos traçar um planejamento cuidadoso para apresentar o melhor que conhecemos acerca de vivências com a arte literária, biografia dos autores e produções artísticas e autorais. Ainda assim, alguns pontos decorrentes dessa relação dialógica, responsiva e estético-ética foram elegidos como um recorte para a discussão neste texto, que problematizam a relação entre pesquisa/pesquisador/pesquisados e a análise dos dados para direcionamento da ação-reflexiva no decurso da pesquisa.

Contudo, as reflexões tecidas a partir das respostas e vivências, ao passo que desenham as potencialidades da ação formativa dos Ateliês (Trans)Formativos Artístico-Literários, no curso de extensão ofertado, também revelam as resistências e desistências inerentes ao processo humano de (trans)formar-se na interação com o outro.

Os territórios da pesquisa - (form)ação e a revisão da literatura: Entre alteridades e autorias

Conhecer um assunto na pesquisa científica significa estabelecer uma relação entre o sujeito que investiga e o objeto da investigação, ou seja, emergir-se no tema, a fim de extrair todas as possibilidades científicas anteriormente registradas e crescer em novas descobertas a partir delas. Amorim (2004) corrobora para pensarmos no encontro que deve ocorrer na pesquisa de campo, viabilizado por meio da linguagem, entre o que o pesquisador pretende olhar, o que de fato o objeto e o contexto comunicam e a alteridade dos participantes da investigação.

Neste aspecto, Amorim (2004) ainda nos chama a atenção para as relações pesquisador/pesquisados quando ocorre a tipificação da ação investigativa como um processo rentável ao se propor apenas a colher dados. Nestes casos, os pesquisados fornecem as informações, mas não são

reconhecidos como sujeitos que modificam a ação do pesquisador, de modo que não se pode garantir que suas vozes, ou seus gritos, serão trazidos para o texto; mas, principalmente, que serão percebidas no contexto da ação. Após a pesquisa, as luzes se apagam para os participantes e nem sempre há uma preocupação genuína em viabilizar um retorno ético e dialógico que marcam os benefícios da pesquisa para os cooperadores do processo. Neste aspecto, Sobral (2021) nos elucida que os estudos bakhtinianos unem estética, ética em pesquisa e nos diz que “Teoria, ética e estética, entendidos na unidade da responsabilidade, na pesquisa e na vida, constituem assim o tríplice imperativo a que o pesquisador tem de atender a cada momento, a condição indispensável da assunção da condição de pesquisador” (Sobral, 2021, p. 118).

Com isso, compreendemos que ser dialógico na pesquisa, na perspectiva de Bakhtin, vai muito além de ouvir e registrar as vozes outras. É preciso acontecer um encontro de alteridades. O pesquisador precisa ser aquele que acolhe e recebe o que os investigados apresentam de estranho às suas expectativas e constituir, a partir daí, o diálogo entre o que eu sei sobre, o que o outro sabe e o que juntos podemos construir nesse encontro (Amorim, 2004).

Ainda com Amorim (2004), refletimos a postura do pesquisador quando vai à escola para ‘colher dados’, não raro há negligência da realidade no campo pesquisado e silenciamento dos participantes, já que, no processo relacional, muitos pesquisadores chegam ao ambiente

escolar como o colonizador chega ao país que pretende dominar: ocupa territórios do outro com suas teorias, incorre em julgamentos, quase sempre inferiorizando as ações de quem lá está, e passa a catequizar os saberes. Quando isso não ocorre no processo direto com o outro, não escapa ao texto da tese, infringindo as possibilidades de estabelecer ações reflexivas exotópica e endotópica, diante das alteridades de todos que constituem o processo.

No ato da pesquisa, o eu na interlocução com o outro, forma os eus do processo; em contrapartida, o outro não é autônomo; se transforma em diálogo com aquele que vai compor seus eus, a esse ato responsável diante do outro, da vida e da teoria a que nos cercamos, o círculo chama de **o todo harmônico** (Bakhtin, 2011; Sobral, 2021). Nesse contexto, a palavra (linguagem) é o território comum entre locutor e interlocutor e neste processo ocorre a produção de saberes (Nunes; Kramer, 2011).

Essas tensões requisitam que o pesquisador reflita os contrapontos de suas expectativas na preparação do chão da pesquisa, que prescinde de rever a própria postura, pensamentos e teorias ao adentrar o espaço da escola. É preciso, um ato responsável e responsável (Amorim, 2004). Neste aspecto, consideramos que as falas, gestos, a organização do texto da tese e da ação no ambiente escolar, convoca-nos a planejar e pensar a partir desse interlocutor, participante do processo.

Com tais preocupações, iniciamos o primeiro delineamento das intenções da nossa pesquisa por meio do

mapeamento realizado na Plataforma CAPES-Sucupira no mês de dezembro de 2022, a partir das palavras-chave e do título do pré-projeto de pesquisa de doutorado. Utilizamos os operadores booleanos ("") aspas, como também o recorte temporal dos trabalhos concluídos ao nível de mestrado e doutorado nas universidades brasileiras, entre os anos de 2017 a 2021. O recorte temporal previa a data de homologação da Base Nacional Comum Curricular e os trabalhos já lançados no catálogo até a data da busca. No primeiro mapeamento, os dados preliminares que antecederam a pesquisa de campo, revelaram uma baixa produção de trabalhos acadêmicos científicos concluídos até aquela data, no campo da Educação Infantil nas temáticas de arte literária e estética no Brasil e na região Centro-Oeste, território de nossas pesquisas.

O segundo momento do mapeamento foi realizado na BDTD/ Ibcit, após reflexões dos primeiros mapeamentos realizados no catálogo da CAPES-Sucupira, onde foram identificadas algumas lacunas existentes que asseguravam a pertinência de uma nova pesquisa em torno da formação continuada de professores mediadores de leitura na Educação Infantil. Desse modo, as palavras-chave foram reduzidas na busca e utilizamos: **"a arte literária na e para a Educação Infantil"**. Essa busca na BDTD ocorreu com e sem os operadores booleanos. Mas, devido às poucas produções científicas encontradas, optamos fazer um inventário artesanal, por meio da leitura dos 45 resumos de teses e dissertações que surgiram como resultados, sem o

uso dos operadores booleanos aspas (""). Também, optamos por retirar o filtro temporal para conhecermos todos os trabalhos já concluídos à medida que percebíamos um baixo número de pesquisas concluídas.

Essa última revisão bibliográfica revelou somente 3 trabalhos concluídos entre os anos de 2010 a 2021 que contemplassem a participação formativa literária dos professores/as atuantes em salas de pré-escola com vistas à mediação de leitura literária como arte ou cultural. A maioria das pesquisas que tratavam da arte literária para essa etapa escolar eram direcionados às crianças ou visavam analisar as práticas já existentes das professoras/es; avaliar os espaços da escola e da sala de aula, acervos e bibliotecas; ou fazer levantamentos sobre as concepções de literatura dos professores/as nos processos didáticos. Não foram encontrados trabalhos concluídos, até aquela data, em que a arte e a literatura aparecessem em uma mesma proposta de investigação, assim como propomos: arte literária.

Ângela Balça e Maria da Natividade Pires (2012), pesquisadoras portuguesas, pontuam em seus escritos que o caminho mais seguro para a educação literária das crianças é a formação de professores. Desse modo, a partir das inferências advindas dos mapeamentos, nos desafiamos a abrir o diálogo por meio de uma pesquisa-formação. A hipótese era de que pudéssemos desenvolver um processo colaborativo no projeto de pesquisa doutoral, que visava pensar a form(ação) com a arte literária nas dimensões

estético-estésico-ética com as professoras. Com isso, a pesquisa foi sendo delineada com a expectativa de proporcionar às professoras processos de apreciação literária, estético-estésica (Silva, 2021) e encantamento ao vivenciar a literatura e se (re)inventar como leitoras, produtoras de cultura e autoras de suas próprias narrativas.

Na reflexão, a partir dos resultados preliminares do mapeamento, tecemos um planejamento prévio para os primeiros diálogos com as escolas-colaboradoras, cuja metodologia eleita foi a pesquisa-formação para professoras da pré-escola de duas escolas da rede pública municipal na cidade de Primavera do Leste. A escolha pela pesquisa colaborativa foi concretizada pela produção de Ateliês (Trans)Formativos Artístico-Literários. Com isso, tecemos a problemática aqui debatida: como formar crianças leitoras sem, contudo, lançar um olhar para a formação literária de professoras/es que, assim como a maioria das crianças, sobretudo de escolas públicas, possuem lacunas em sua formação literária, não apresentam o gosto pela leitura e muitas vezes desconhecem critérios para a escolha de boas obras?

Em contrapartida, também levantamos reflexões quanto à nossa posição de pesquisadoras, já que se pode considerar que, muitas vezes, a relação colonial já está presente na própria formulação do problema do texto da pesquisa. O desafio consistia em adentrarmos as escolas-colaboradoras, após levantar os problemas



existentes no próprio contexto da rede, e propor um projeto de pesquisa-formação de forma dialógica e democrática. Buscamos refletir e discernir entre contribuir e colonizar. Porém, vale ressaltar que a pesquisadora também é professora da rede de ensino, que, por (re)conhecer as limitações formativas de seus pares, buscou na academia ampliar seus próprios conhecimentos e responder colaborativamente junto aos colegas professores por meio de uma pesquisa-formação, como um ato de responsividade.

Desse modo, a metodologia pressupõe que a perenidade dos ambientes de aprendizagem permita que as participantes se integrem em vivências que, “[...] se auto-organizam a partir dos feixes de relações [...]” (Santos, 2005, p. 140). Assim, faz-se necessário que a pesquisa-formação seja “uma metodologia aberta às emergências, ao novo, ao possível, ao acontecimento” (2005.p.140). Neste aspecto, a pesquisa-formação não prevê ações fechadas em um método, mas sim, que ela estabeleça uma metodologia movente, orgânica e autopoietica.

O trabalho a partir de vivências formativas nos ateliês colaborativos trazia como objetivo promover a produção intelectual, cultural, literária e autoral, de forma colaborativa e dialógica com a realidade das escolas. Promover a relação ensinar-aprender numa perspectiva dialógica e sócio-interacionista, que promova as interações no dia a dia entre aprendente e o ensinante, que ao ensinar

aprende e ao aprender também ensina, nos convida a pensarmos em um processo de **ensinoaprendizagem**, em que pese, a grafia indissociável dos termos. Com isso, compreendemos ser possível romper as distâncias entre ciência e educação escolar, produção científico-acadêmica e o processo de ensinoaprendizagens professor-criança.

Um diálogo a partir dos voos preliminares com as professoras-asas

Quais as concepções de literatura as professoras possuem e como podemos ampliar suas concepções em um projeto formativo e, ao mesmo tempo, investigativo? Como o trabalho com a literatura na pré-escola nas escolas-colaboradoras poderia impulsionar voos para além do projeto maleta viajante e das esporádicas leituras chamadas de leitura deleite?

Você, leitor, pode estar se perguntando: o que as autoras estão chamando de literatura? Longe da pretensão de esgotarmos a conceituação sobre literatura, já que, como nos diz Lajolo (2018) é importante quando falarmos de literatura pensarmos nela no ontem, hoje e amanhã. Nisto consiste perguntar: quantos sentidos cabem na palavra literatura na relação complexa entre o contexto, o tempo e as ideologias políticas e sociais que ela comporta? Parafraseando Mortatti (2001), neste território investigativo,

a literatura pode ser “tanto isto, como aquilo”. Ou seja, tanto consideramos literatura as formas clássicas, eruditas, de sensibilidade estética, poética que se perpetua nas manifestações literárias no decorrer dos tempos, como também estamos chamando de literatura aquelas manifestações de estética contemporânea que abriga o grito das manifestações sociais, populares, ficcional, poética, lendária, mística e de repertório oral, que desenha em cada tempo uma nova forma de manifestar a cultura e a literatura, seja ela considerada clássica ou popular (Lajolo, 2018).

A fusão das duas compõe a brasiliade literária em cada época. E é nesta fusão que encontramos eco, para falarmos de literatura com a escola, a partir do contexto de atuação delas; deste modo, iniciamos uma viagem apreciativa e vivencial com a literatura infantil, mas que também dialoga com a estética que encanta os adultos (Lajolo, 2018; Lajolo; Zilberman, 2022) e a estesia, que integra o orgânico (sentidos) (Silva, 2021), que se manifesta por meio das apreciações literárias.

Antônio Cândido (2011), um dos maiores críticos literários brasileiros, no exercício de conceituar a literatura, nos diz:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lendas, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Vista desse modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. (Cândido, 2011. p. 176)

Em concordância com o autor, compreendemos a arte literária como uma possibilidade de colocar a criança e adultos em contato com múltiplas linguagens, sem corromper essa relação a um nível superficial de ‘matéria escolar, mas, permitir essa aproximação integral, subjetiva, emocional, social, cognitiva, moral, ética, poética e estética da literatura enquanto potencial humanizador na apreensão de signos e sentidos na aprendizagem escolar e de vida.

Nunes e Kramer (2011. p. 34) ao discutirem o conceito de dialogismo bakhtiniano e a dialética nos pressupostos de Paulo Freire, afirmam que “A linguagem, quando não pertencente à cultura, transforma-se na linguagem do outro, carregada de uma verdade, de um conhecimento e, portanto, de um tom de regra, de autoritarismo, que monologiza a ideia e a criação, a própria aprendizagem.” Neste aspecto, nutríamos a intenção de construir um projeto de pesquisa e sobretudo, um processo formativo que fosse dialógico. Por isso, buscamos na análise dos dados, atentas à preocupação de legitimar o processo

por meio do diálogo com a alteridade das professoras e com a nossa, enquanto parceiras mais experientes de vivências literárias, para ampliarmos conjuntamente as concepções sobre a temática.

Desse modo, fizemos a apresentação do projeto de pesquisa às professoras de pré-escola das duas escolas-colaboradoras na produção de dados e solicitamos respondessem a um questionário em casa e o devolvesse em nosso próximo encontro, para que pudéssemos conhecer melhor o contexto de seus trabalhos com suas turmas, suas concepções literárias e também compreender minimamente sobre a relação delas com a literatura e a literatura infantil até aquele momento.

O objetivo desse questionário foi obter informações relevantes acerca da vida profissional da/o participante, como também compreender suas perspectivas de trabalho com a literatura infantil, tempo de trabalho na etapa de ensino, na escola colaboradora da pesquisa e com crianças da faixa-etária de 4 a 6 anos. O questionário também se revelava como oportunidade de sondagem quanto a perspectiva de trabalho delas com a infância e a linguagem oral e escrita que qualitativamente poderiam gerar dados; mas, principalmente, nos orientar quanto as reais necessidades formativas do grupo de professoras, para o trabalho com a arte literária na Educação Infantil.

Neste prisma, o questionário direcionado às professoras-asas foi fundamental para pensarmos o planejamento para atender as reais necessidades

formativas. Assim, passamos a organizar as propostas de vivências com a arte literária nos Ateliês (Trans)Formativos Artístico-Literários em formato de curso de extensão com a rede municipal. Dessarte, buscamos o diálogo com as respostas obtidas no questionário que nos revelaram as fragilidades na compreensão e descompressão da literatura enquanto potencial humanizador e formativo.

Em um formulário de dez perguntas direcionadas, uma resposta em especial nos inquietou pela recorrência em que aparece, embora se tratasse de uma resposta aberta, se assemelhavam no conteúdo apresentado. Após perguntar sobre o tempo de trabalho, a pergunta seguinte, de número 4 no questionário, suscitou reflexões. A pergunta foi: **"Você costuma desenvolver algum projeto literário na escola durante o ano letivo? Se sim, descreva rapidamente como ele acontece."**

As respostas das professoras das duas Escolas de Educação Infantil participantes da investigação são apresentadas nas tabelas 1 e 2 a seguir.

Tabela 1. Resposta do questionário de caracterização das professoras
as da Escola Borboleta.

Pergunta: "Você costuma desenvolver algum projeto literário na escola durante o ano letivo? Se sim, descreva rapidamente como ele acontece."		
Escola Borboleta		
Resposta das professoras	Tempo de atuação na docência	Tempo de trabalho na Educação Infantil
"Não"	27 anos	19 anos
"Sim. No momento estou trabalhando a maleta	3 anos	3 anos

viajante [e] promovendo a interação família/escola e leitura".		
"Sim. Projeto cultural. Toda a escola é envolvida. Cada turma desenvolverá atividades e apresentações para que toda a comunidade escola possa participar."	26 anos	9 anos
"Não"	7 anos	3 meses
"Sim. Ele acontece semanalmente onde cada criança, através de sorteio, escolhe um livro e leva p/ casa e alguém da família conta a história para a mesma e a mesma conta a história p/ colegas"	23 anos e 11 meses	23 anos e 11 meses
"maleta viajante"	7 anos	16 anos
"Sim. Projeto Sacola literária"	22 anos	22 anos

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora (2024)

Tabela 2. Resposta do questionário de caracterização das professoras asas da Escola Beija-Flor.

Pergunta: "Você costuma desenvolver algum projeto literário na escola durante o ano letivo? Se sim, descreva rapidamente como ele acontece."		
Escola Beija-Flor		
Resposta das professoras	Tempo de atuação na docência	Tempo de trabalho na Educação Infantil
"Todos os dias tem um momento da leitura e a cada final de mês tem o dia D da Leitura, onde toda a escola promove ambientes ou cantinhos da leitura."	5 meses	5 meses
"O livro viajante – a criança escolhe um livro[,] leva para casa, a família lê para ela e a criança faz o reconto para a turma no dia seguinte." "Projeto Leitor – A criança leva um livro e o mascote da leitura para casa [,] a família lê para a	9 anos	11 anos

criança e a criança faz o reconto em casa para o mascote e envia o vídeo para a professora.”		
“Projeto Leitor” “Maleta viajante”	10 anos	7 anos

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2024).

As possíveis lentes para leitura, análise e inferências dos dados contidos nas tabelas 1 e 2, independente das circunstâncias em que possa ter ocorrido o preenchimento do formulário, deixam pistas sobre como as professoras da pesquisa compreendiam a literatura e a arte literária no trabalho com as crianças, no período que antecedia a formação. Como também, o que estavam compreendendo como formação do leitor literário na Educação Infantil.

No desafio de traduzir os dados, foi possível perceber a recorrência de referências a literatura caracterizada como projetos literários, ou arte literária com uma mesma prática, com fragilidades no repertório literário, em que a leitura literária era pouco privilegiada pela frequência em que ocorria. Compreendemos, pelos indícios nas respostas que os discursos por elas apresentados nas tabelas 1 e 2, não isentos das ideologias que as constituem professoras da primeira infância, carregam em si marcas de suas formações enquanto leitoras e ecoam diretamente nas ações pedagógicas elegidas para o trabalho com as crianças. Entretanto, consideramos neste processo o nosso encontro na pesquisa com a alteridade das professoras e na

estranheza que o processo dialógico e dialético produz, naturalmente, à própria pesquisadora.

Para Amorim (2004), é nesse processo de estranheza que deve ocorrer o processo reflexivo do pesquisador. Compreender as ideologias do discurso que marcam uma concepção de mundo e demarcam os lugares do falante e do ouvinte. Exatamente neste processo de estranheza, o acolhimento exige um deslocamento do pesquisador parceiro, ao encontro do outro, não para colonizar seu pensamento, mas para produzir a apropriação de novos processos a partir da dialogia.

Assim, o arcabouço teórico e vivencial que nos orienta enquanto pesquisadoras permite-nos (re)pensarmos o encontro com as diferenças de concepções que potencializaram a busca por ações estético-estésico-éticas com a teoria e a arte literária para acolhermos as vozes das participantes. Pois, também nós, pesquisadora e orientadora, com as teorias e ideologias que nos constituem, precisamos nos despir da altivez científica para acionarmos recursos dialéticos e dialógicos para interpretar as vozes de nossos interlocutores que estavam ali se sujeitando ao novo em um processo formativo no formato de ateliês colaborativos.

Observamos, na leitura dos dados do questionário, que o modelo de projeto Sacola Viajante ou Maleta Viajante apareceu nas entrevistas como a principal ação pedagógica para introdução da literatura e arte na escola. Dizemos arte, pois o livro é, sem sombra de dúvida,

uma das primeiras obras de arte a que as crianças têm acesso. Por isso, apontamos para a importância da ilustração com qualidade estético-ética nas obras literárias. (Coelho, 2000; Silva, 2021; Lajolo; Zilberman, 2022).

Embora as escolas pesquisadas sejam da mesma rede, o local onde estão situadas no município não se avizinha. As similaridades nas respostas nos mostram, com poucas diferenças, que o trabalho com a literatura no cotidiano comunga de concepções parecidas no que concerne à introdução a literatura como potente instrumento de humanização, inserção da criança no mundo literário e por conseguinte, na cultura escrita. Somente em algumas respostas dadas pelas professoras das escolas Borboleta e Beija-Flor, foi possível identificarmos a construção oral de autoria das crianças, por meio do reconto, embora não seja possível problematizar como acontecia o processo de mediação da professora no reconto das crianças.

Ainda na leitura das tabelas 1 e 2, percebemos que a Escola Borboleta também menciona um projeto cultural coletivo, onde a arte literária surge como possibilidade de trabalho, sem, contudo, utilizá-la como pretexto pedagógico para o ensino da língua. Também identificamos que na mesma instituição há um trabalho com o projeto Maleta Viajante; como também surge na resposta de duas professoras, ambas com anos consideráveis de atuação na Educação e na Educação Infantil, que revelam que não trabalham durante o ano letivo nenhum projeto

literário. Tal informação não descarta a hipótese de que haja leituras literárias em seu planejamento semanal ou quinzenal, já que, em outra questão do mesmo questionário, uma delas respondeu que recorre ao recurso do “avental” e da “lata de contar histórias” como recurso para a hora do conto.

Outro ponto que aqui problematizamos é o tempo de trabalho das professoras-asas na docência, o que não nos revelou muito sobre como pensam o trabalho com a formação literária, já que ambas as que afirmaram ter somente poucos meses de atuação na Educação Infantil, e até mesmo na Educação, trabalham com o mesmo projeto, Maleta Viajante, e uma delas afirmou que a leitura literária é diária em sua sala. Desse modo, podemos considerar a hipótese da contribuição das formações iniciais, no caso da professora com pouca experiência e recém-formada, como também o engajamento das professoras, em geral, com as propostas literárias da própria escola.

Em outra pergunta do questionário de sondagem, inquirimos se alguma delas teve disciplinas no curso de graduação que tenham desenvolvido trabalhos com a literatura. As respostas nos provocaram a ir de encontro com a realidade e o contexto formativo em que se constituíram professoras da infância. A pergunta foi direcionada a uma resposta fechada, de sim ou não. A pergunta de número 5 do questionário era: **“Você teve em sua formação na graduação alguma disciplina de trabalho com a literatura?”** De dez professoras



respondentes do questionário, somente 3 disseram que não tiveram disciplinas que abordassem a literatura infantil.

Neste processo de leitura de dados que fazemos entre o que elas possam estar compreendendo como arte literária e quais as concepções de práticas literárias as constituem, buscamos elaborar as propostas formativas do curso de extensão a partir das alteridades que demonstravam em suas respostas e o que a estranheza colaborou com o ato reflexivo que pudesse nos conduzir ao território do outro (Amorim, 2004).

Contudo, a partir da leitura dos dados dos quadros acima, consideramos uma excelente possibilidade de questionar-se como uma única ação literária durante um ano letivo, mesmo que contínua, como o projeto Maleta Viajante, pode formar um leitor literário competente e, quem sabe, até voraz com os livros? Como essa criança se tornará um leitor tendo como vertente de leitura o acesso a manusear, saborear de um momento de apreciação literária somente uma vez ao mês, quinzenalmente ou uma vez por semana, na melhor das hipóteses?

Ateliês (Trans)Formativos Artístico-Literários: Processo de aculturação ou apropriação de saberes e expansão cultural?

Subjacente a nossa preocupação com a formação artística e literária das professoras, pensar o papel do

pesquisador no processo e considerar uma pesquisa de caráter colaborativo, também perpassam as reflexões: quais as possibilidades de contribuições direta e efetiva da academia, neste processo de constituição da escola básica que queremos? Com quem, como e para que temos realizado tantas pesquisas na escola? Com quem temos feito e pensado a educação?

Tais perguntas nos desassossegam ao pensarmos na responsividade da pesquisa acadêmica no âmbito social, nos discursos e nas ações perante a educação em nosso território. Neste aspecto, o círculo de estudos de Bakhtin corrobora ao dizer que a vida dos seres humanos não tem álibi na existência, “o indivíduo tem de tornar-se integralmente responsável por todos os momentos constituintes de sua vida” (Sobral, 2021, p. 111). Neste aspecto, Bakhtin não separa a pesquisa da estética, da ética, da teoria e da vida. Assim, “fazer ciência humana é trabalhar texto, assumir a questão da multiplicidade, do inacabamento e do contexto como parte do texto” (Nunes; Kramer, 2011, p. 28). Aqui estamos chamando de texto, não apenas a leitura e a escrita gráfica do texto da tese ou dos textos que constituíram as vozes da formação proposta, e, sim, nos remetemos aos textos discursivos, narrativos, dialógicos e dialéticos que produziram os signos no encontro processual entre todos os participantes do processo. Esse processo dialógico torna-se movente e a pesquisa passa a se constituir no processo, na interação humana, nos muitos eus e nos muitos outros que foram

possibilitados pelos ateliês colaborativos que promoveram não somente a (trans)formação das professoras-asas, como também a pesquisadora.

Também assumimos a nossa postura de inacabamento na leitura do processo. Como pesquisadoras, foi fundamental buscarmos a posição de aprendentes. A metodologia da pesquisa-formação corrobora com esse ato, já que é uma proposta autoformativa que viabiliza compreendermos que não há ensino sem aprendizagem e vice-versa. Desse modo, nos permitimos imergir nas trocas dialógicas e dialética entre o que poderíamos proporcionar de vivência pela arte literária, o contexto dos participantes e as relações estabelecidas em que tanto as reações positivas, quanto os estranhamentos, compunham o ato reflexivo do processo, em busca de ressignificarmos conceitos, práticas e sentidos dados ao texto literário. Com isso, a produção de novos sentidos e significados às vivências com a arte-literária foram sendo paulatinamente incorporadas aos discursos e práticas das professoras-asas. Assim, se constituíam em ganhos efetivos multidimensionais, tanto para elas, como para a pesquisadora.

Das dez professoras que responderam ao primeiro questionário de caracterização dos participantes, somente cinco delas participaram do curso de formação dos ateliês. Portanto, mantivemos na transcrição dos dados somente as respostas finais das professoras que concluíram o processo. Também participaram do curso os coordenadores e o diretor de uma das escolas. Como houve

a desistência de cinco das professoras das escolas-colaboradoras, a coordenadora de formação continuada do município achou por bem abrir a oportunidade destas cinco vagas para outras professoras de pré-escola de instituições da mesma rede. Destas cinco vagas, somente três foram efetivamente preenchidas.

A mediação dos Ateliês Colaborativos foi realizada pela própria pesquisadora cujo conteúdo foi criteriosamente estudado e elaborado com vistas ao diálogo reflexivo e formativo com as professoras-asas; também foram esculpidos nas trocas dialógicas autorreflexivas e autoavaliativas da pesquisadora com a orientadora da pesquisa, o que requeria um duplo cuidado: com a formação das colegas de rede participantes dos Ateliês, como também, o cuidado de pensar como seriam as reverberações da proposta formativa no trabalho pedagógico das professoras-asas nos gestos de **ensinoaprendizagem** com as crianças, sem olvidar da produção de sentidos ao texto literário. Isto também implicava pensar na produção de dados que iriam validar ou não as hipóteses da pesquisa e a metodologia escolhida e em cumprir a função social de um curso de extensão junto à comunidade externa.

A finalização dos Ateliês (Trans)Formativos Artístico-Literários foi realizada por meio de um sarau literário, onde as produções das participantes do curso de extensão foram apresentadas a todas as professoras de pré-escola da rede municipal de Primavera do Leste-MT. As

atividades desenvolvidas por elas na escola também foram apresentadas em formato de exposição no ambiente do encontro. Também constituímos uma mesa redonda neste evento, dando protagonismo às professoras-asas da pesquisa para socializarem suas vivências nos ateliês e práticas na escola que surgiram como reverberação do curso de extensão. O evento ocorreu a partir do calendário formativo da própria Secretaria de Educação do município, que considerou os benefícios da pesquisa-formação como oportunidade de ampliar os saberes produzidos no contexto dos ateliês às outras 250 professoras de pré-escola da rede pública municipal, que foi público presente no evento.

Embora esta apresentação pública dos dados, já nos respondesse a muitas hipóteses da pesquisa, como também revelavam positivamente os ecos produzidos pelos ateliês nas práticas literárias das professoras. Além disso, destinamos para todas as/os participantes do curso um segundo questionário, por meio de um formulário virtual, cujo objetivo consistia na avaliação do curso, dos conteúdos abordados e da pesquisadora como mediadora do processo formativo. Neste segundo questionário, a identidade dos respondentes foi preservada.

Trazemos para a análise as respostas de cinco professoras, considerando que, dentre elas, quatro haviam respondido ao primeiro questionário e assinalaram serem participantes diretas da pesquisa; outra professora respondeu ser somente participante do curso, o que nos leva a inferir que se tratava de uma professora de

pré-escola que ocupou a vaga das professoras desistentes, já que os outros participantes eram identificados como atuantes na gestão escolar ou na equipe de formação da Secretaria de Educação. A seguir, a pergunta que prevê respostas abertas, direcionada aos cursistas, foi “**Qual foi a aprendizagem mais significativa que o processo formativo dos Ateliês (Trans)Formativos Artístico-Literários pôde te proporcionar?**”.

Tabela 3: Respostas das professoras à questão

"Contar histórias de várias maneiras, fazendo da leitura algo prazeroso para as crianças. Como escolher um livro através da ética e estética levando em conta a qualidade da leitura."
"Criar história"
"Aprendi como escolher bons livros para as crianças, como ensinar as crianças a serem autores de histórias e poemas de várias formas. Me aprofundei em conhecer o poeta Manoel de Barros e suas obras que eu já gostava, porém agora estou apaixonada. E conhecer artistas do nosso estado e cultura como danças e lendas."
"Tudo foi de grande importância para mim, e principalmente aprender sobre literatura e conhecer poetas da nossa terra e cidade."
"Amei todos os Ateliês, eles motivaram a desenvolver atividades voltadas com artistas adultos para as crianças de uma forma leve e amena."

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com direitos autorais reservados à Silva (2025).

Em linhas gerais, foi possível constatar que as vivências dos Ateliês (Trans)Formativos Artístico-Literários marcaram significativamente a ampliação de saberes das professoras, principalmente em compreender que literatura não se restringe aos clássicos infantis reproduzidos em coleções comerciais que, embora bem acessíveis

financeiramente, infringem em questões éticas autorais, com pouca qualidade literária e reproduções de imagens de baixa qualidade estética. Percebemos, ao final do curso de extensão, que as professoras-asas compreenderam a importância da qualidade estético-ética das obras literárias na formação leitora. Também puderam (re)conhecer diversos gêneros literários que as levaram a desenvolver trabalhos com poemas, criar e produzir o próprio reconto com seu grupo de crianças, pensar em uma releitura regional de um conto clássico e brincar com as possibilidades de adaptação.

Com isso, inferimos que o curso formativo pôde incentivar as professoras a pensarem nas vivências com a leitura literária com crianças para além do projeto Maleta Viajante e (re)conhecer um potencial humanizador na formação de leitores para despertar o prazer literário. Com isso, registramos que, à medida que vivenciavam os ateliês, foram modificando suas ações, que nos foram apresentadas em rodas de conversa e como relato de experiência no sarau literário. Desse modo, pudemos observar que o curso de extensão, não somente possibilitou levar conhecimentos literários e científicos às professoras, como também contribuiu de forma ímpar para a formação de professoras de pré-escola da rede municipal, no qual as reverberações às 18 participantes que finalizaram o processo foram potencialmente compartilhadas em formato de relatos de experiências no encontro com outras 250 professoras que

formavam o público do encerramento do curso de extensão dos Ateliês Colaborativos.

Neste prisma, compreendemos serem papéis da academia: estabelecer diálogos com a realidade escolar, afetar e ser afetada pelas alteridades do processo, de modo a promover consciências outras, e garantir que a pesquisa se revele. Depreende disso que é no encontro de alteridades e nas estranhezas do processo que ocorrem os ganhos multidimensionais entre pesquisador e pesquisados, escola e academia, enriquecendo a ciência e arejando o chão da escola. A articulação do conhecimento científico e os bens culturais que compunham o curso de extensão pode cumprir com sua função de transformar realidades sociais, que passam de professoras-asas às crianças, por meio do processo de **ensinoaprendizagem**.

Portanto, compreendemos que esse processo científico, literário e (trans)formativo caminhou entre a fronteira do que temos aqui chamado de ‘colonização do pensamento do outro’ e a colaboração formativa, responsável, estético-ética e valorativa a qual nos propomos nesta pesquisa-formação. Contudo, consideramos que a diferença entre um e outro talvez se encontre na postura reflexiva assumida pela pesquisadora e orientadora na escolha pela metodologia, na teoria que sustenta a pesquisa e a proposta intencionalmente colaborativa. Assim, não olvidamos as nossas convicções filosóficas, nutritas pela perspectiva histórico-cultural e bakhtiniana. Contudo, fortalecemos a perspectiva de que o outro é fundamental

em nossa (trans)formação humana e social. Desse modo, só nos constituímos cognitiva e culturalmente por interações sociais, com o outro e por meio do outro (Vigotski, 2009).

Considerações finais

Ao nos lançarmos no mapeamento das produções científico-acadêmicas ao nível de mestrado e doutorado, também pudemos refletir nas lacunas das instituições da infância quanto formação e vivências com as práticas literárias. O início do processo de exercício exotópico das pesquisadoras se deu no primeiro encontro com os dados dos mapeamentos que nos revelaram a carência de pesquisas que visavam colaborar com a (trans)form(ação) das professoras no campo da literatura e ampliação de seus repertórios culturais a partir da arte literária.

Os reflexos dos mapeamentos foram confirmados pelos dados do primeiro questionário direcionado às professoras-asas, que naquele momento se prontificavam a participar da pesquisa e da formação. Por tais resultados preliminares e de acordo as nossas escolhas metodológicas de pesquisa-formação, também enviesamos a discussão quanto às relações estabelecidas nas pesquisas em educação, sobretudo nas instituições da infância e propomos (re)pensar o papel social da universidade na democratização dos saberes e nas rel(ações) estabelecidas entre: universidade/pesquisa/escola, mitigado neste

processo pela escolha de realização de um curso de extensão.

Romper com a verticalidade estéril de coletas de dados e eticamente possibilitar um retorno colaborativo e formativo aos participantes da pesquisa é um desafio emergente aos pesquisadores contemporâneos. Entretanto, no contexto do problema de pesquisa, nos sentimos convidadas a (re)pensar e a tecer uma pesquisa colaborativa sem, contudo, comprometer a produção ética e científica dos dados, o que entendemos ter cumprido com tal desafio. É claro que não nutrimos o pensamento ingênuo de que toda pesquisa deve se propor à formação efetivamente, mas certamente deve se preocupar com as contribuições bilaterais, tanto para a ciência como para aqueles que se propõem a colaborar. Assim, concluímos que o curso de extensão oferecido à comunidade externa nos possibilitou alcançarmos as rotinas escolares. Portanto, inferimos que a leitura dos dados venceu as preocupações iniciais com o campo literário e nos convidou a olhar para as questões subjacentes em torno da escola básica pública, seja de Mato Grosso ou de outros lugares de nosso país.

Também consideramos que as relações de pesquisa em ciências humanas, principalmente no território da escola, que arrasta por décadas conflitos de ordem sociais, político-pedagógicos, ideológicos que influenciam na valorização humana, requer pesquisadores no exercício consciente das contribuições acadêmico-científicas, relacionais e político-pedagógicas. Tal afirmação depreende

da compreensão de que a constituição do **Ser Professora** na Educação Infantil perpassa os conhecimentos teóricos metodológicos e implica diretamente na apropriação cultural, social e humana dos profissionais, entre elas, nas dimensões estético-estésico-ética que prescinde das interações dialógicas no movimento de **ensino-aprendizagem**.

Constatamos que a afirmação dos dados de que os Ateliês (Trans)Formativos Artístico-Literários com as educadoras puderam ecoar diretamente na identidade teórico-metodológico da docência na Educação Infantil, tecida na relação de *ensinoaprendizagem* e interação com novos conhecimentos, com a pesquisadora e por conseguinte, ecoou no trabalho com as crianças (participantes indiretos), sem negligenciar ou silenciar os aspectos humanos, histórico, culturais, políticos que as constituíam professoras, que atravessam suas práticas docentes.

Portanto, reafirmamos que pensar nos dados, aqui apresentados pelas respostas dos questionários, nos responde positivamente aos anseios de não produzirmos uma pesquisa de consciência arbitrária às necessidades reais da formação literária na escola de Educação Infantil, sobretudo, a escola pública, como também nos lança o desafio de aproximar a ciência à comunidade externa a quem ela se dedica, nesse caso, a escola da infância.

Inferimos que as nossas escolhas metodológicas, bem como as perspectivas da teoria histórico-cultural que sustentaram o processo investigativo, com pressupostos dialógicos, dialéticos e discursivos nas vivências do grupo, bem como nos encontros subjetivos, convidou-nos não somente ao olhar exotópico de pesquisadora, mas também à empatia por meio da estética da percepção do outro, como parte de nós mesmos. Isso contribuiu para nos (trans)formar nas ações, pensamentos e práticas por meio desse encontro tridimensional entre o eu, o outro e o objeto, que produziu outro eus, constituindo a coletividade polifônica do texto da tese.

Contudo, considere a pergunta retórica deste texto: a pesquisa-formação ofertada por nós, as professoras-asas das escolas-colaboradoras da pesquisa, foi um encontro que promoveu aculturação ou apropriação de saberes dos professores? Após muito nos inquietarmos com esta questão, compreendemos que tentar respondê-la, após tantos esforços para não colonizar a relação universidade/escola, seria infringir a compreensão de que somos seres inacabados. Talvez, seja melhor pensarmos que forjamos reciprocamente no processo, à medida que se estabeleceram os (des)encontros entre as diferentes alteridades, porém, como nos afirma Amorim (2004), é na percepção dessas diferenças que produzimos o conhecimento.

Referências

AMORIM. MARÍLIA. I TEMÁTICA DA ALTERIDADE: **O PESQUISADOR NO PAÍS DO OUTRO.**
IN: O PESQUISADOR E SEU OUTRO: BAKTHIN NAS CIÊNCIAS HUMANAS/ MARÍLIA AMORIM. –
SÃO PAULO - MUSA EDITORA, 2004.

ARRUDA. ALBENE C.; SILVA, SIMONE. C. S.; PEREIRA. BÁRBARA. C.; **As (IM)POSSIBILIDADES DE BRINCAR DE LER E ESCREVER NA ESCOLA DA INFÂNCIA.** IN:
LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: DESVIOS CRIATIVOS, DIVERSIDADE E EMANCIPAÇÃO EM
PROCESSO/ ORGANIZADORES: FABIANO TADEU GAZIOLI E ROSEMAR EURICO COENGA. 1ª ED.
– CAMPINAS, SP : PONTES EDITORES, 2023. III PARTE. (12) P. 227 -245.

BAKHTIN, MIKHAIL MIKHAILOVITCH. **ESTÉTICA DA CRIAÇÃO VERBAL.** MIKHAIL MIKHAIL
BAKHTIN; PREFÁCIO À EDIÇÃO FRANCESA TZETAN TODOROV; INTRODUÇÃO E TRADUÇÃO DO
RUSSO PAULO BEZERRA. – 6ª. ED. – SÃO PAULO: EDITORA WMF MARTINS FONTES,
2011.

BALÇA, ÂNGELA; PIRES, MARIA DA N. C. **O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA,
EM PORTUGAL: DO DISCURSO OFICIAL ÀS PRÁTICAS.** NUANCES: ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO,
PRESIDENTE PRUDENTE, v. 21, n. 22, p. 92–104, 2012. DOI:
10.14572/NUANCES.v21i22.1624. DISPONÍVEL EM:
[HTTPS://REVISTA.FCT.UNESP.BR/INDEX.PHP/NUANCES/ARTICLE/VIEW/1624](https://revista.fct.unesp.br/index.php/NUANCES/article/view/1624). ACESSO EM: 10
NOV. 2023.

BRASIL. **BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD).** IN:
INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. DISPONÍVEL EM
[HTTPS://BDTD.IBICT.BR/VUFIND/](https://bdtd.ibict.br/vufind/). ACESSO EM: 6 DE DEZEMBRO DE 2022.

CAPES. **CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES. PLATAFORMA SUCUPIRA.** DISPONÍVEL EM:
[HTTPS://CATALOGODETESES.CAPES.GOV.BR/CATALOGO-TESES/#!/](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/) ACESSO EM: 21 DE JUN.
2022.

CÂNDIDO. ANTÔNIO. O DIREITO À LITERATURA. IN: VÁRIOS ESCRITOS. ED. OURO SOBRE
O AZUL, RIO DE JANEIRO, 2011. 5ª EDIÇÃO. PDF. P. 170-193.

COELHO. NELLY NOVAES. **LITERATURA INFANTIL: TEORIA, ANÁLISE, DIDÁTICA**/ NELLY NOVAES COELHO. 1-.ED. SÃO PAULO: MODERNA 2000.

FERREIRA, NORMA SANDRA ALMEIDA. **AS PESQUISAS DENOMINADAS ESTADO DA ARTE.** REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, ANO XXIII, NO 79, AGOSTO/2002 P. 257 – 272. PDF.

GEPOLEI. PROJETO INTERINSTITUCIONAL DE PESQUISA (2022-2025) - **PROFESSORAS/ES E CRIANÇAS EM VOO:** LER E ESCREVER PARA (TRANS)VER NOSSAS AÇÕES NO MUNDO. CUIABÁ-MT, 2022.

LAJOLO. MARISA. **LITERATURA: ONTEM, HOJE E AMANHÃ/** MARISA LAJOLO. – SÃO PAULO: EDITORA UNESP, 2018.

LAJOLO. MARISA; ZILBERMAN. REGINA. **LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA: HISTÓRIA E HISTÓRIAS/** MARISA LAJOLO, REGINA ZILBERMAN. – SÃO PAULO: EDITORA UNESP, 2022.

MOROSINI. MARÍLIA COSTA; FERNANDES. CLEONI MARIA BARBOZA. **ESTADO DO CONHECIMENTO: CONCEITOS, FINALIDADES E INTERLOCUÇÕES** REVISTA EDUCAÇÃO POR ESCRITO, PORTO ALEGRE, V. 5, N. 2, P. 154-164, JUL.-DEZ. 2014. P.154 – 164. PDF.

NUNES. MARIA FERNANDA REZENDE; KRAMER. SÔNIA. **LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO: DIALOGANDO COM PAULO FREIRE E MIKHAIL BAKHTIN.** REVISTA CONTEMPORÂNEA DE EDUCAÇÃO N.º 11 - JANEIRO/JULHO DE 2011. P. 19-40. PDF

PEREIRA, B. C.; SILVA, D. G. DA.; FONTES, D. F. RELAÇÕES DE ENSINO PARA A ALFABETIZAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE SEMEADURAS, PODAS E (RE)FLORESCIMENTOS. **OLHAR DE PROFESSOR, [S. L.],** v. 27, p. 1–19, 2024. DOI: 10.5212/OLHARPROFR.V27.24187.060. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://REVISTAS.UEPG.BR/INDEX.PHP/OLHARDEPROFESSOR/ARTICLE/VIEW/24187](https://REVISTAS.UEPG.BR/INDEX.PHP/OLHARDEPROFESSOR/ARTICLE/VIEW/24187). ACESSO EM: 7 JUN. 2025.

SANTOS. EDMÉA O. **PESQUISA- FORMAÇÃO : PESQUISANDO EM FORMAÇÃO ONLINE.**
CAP. III. IN.

EDUCAÇÃO ONLINE: CIBERCULTURA E PESQUISA-FORMAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE (TESE).
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFBA. SALVADOR,
2005. DISPONÍVEL EM [HTTPS://REPOSITORIO.UFBA.BR/HANDLE/RI/11800](https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11800). ACESSO EM 17
ABR. 2023.

SILVA, SIMONE DE CÁSSIA SOARES. **VEM BRINCAR COMIGO! A ARTE NA CRECHE**
PRODUZINDO ENCANTAMENTOS E EXPANDINDO LINGUAGENS. SIMONE DE CÁSSIA SOARES DA
SILVA. 1^a ED. – CURITIBA : APPRIS, 2021.

SILVA. SIMONE C. SOARES DA; PEREIRA. BÁRBARA CORTELLA. **UM OLHAR SOBRE A**
ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO
CENTRO-OESTE. XVI REUNIÃO DA ANPED CENTRO-OESTE. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL- UEMS. PODER, POLÍTICA E DEMOCRACIA: DESAFIOS PARA A
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE - 04 A 07
DE OUTUBRO DE 2022.

SOBRAL, ADAIL. ÉTICO E ESTÉTICO. NA VIDA, NA ARTE E NA PESQUISA EM CIÊNCIAS
HUMANAS. BAKHTIN: CONCEITOS-CHAVE / BETH BRAIT, (ORG.) 5^a ED. – SÃO PAULO :
CONTEXTO, 2021.

SOBRAL, ADAIL. O ATO “RESPONSÍVEL”, OU ATO ÉTICO, EM BAKHTIN, E A CENTRALIDADE
DO AGENTE. REVISTA SIGNUM: ESTUD. LING., LONDRINA, N. 11/1, P. 219-235, JUL.
2008.

VIGOTSKY. LEV SEMENOVICH, 1869-1934. A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO E DA
LINGUAGEM/ LEV SEMENOVICH VIGOTSKY; TRADUÇÃO PAULO BEZERRA. – 2^a. ED. – SÃO
PAULO : EDITORA WMF MARTINS FONTES, 2009.