



ANDRESSA MARIA FERREIRA DE SOUZA OLIVEIRA

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DA
ABORDAGEM REGGIO EMÍLIA**

**LAVRAS – MG
2026**

ANDRESSA MARIA FERREIRA DE SOUZA OLIVEIRA

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM OLHAR A PARTIR DA ABORDAGEM REGGIO EMÍLIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Organização Linguística - Discursiva dos Gêneros Acadêmicos, para a obtenção do título de Mestre.

Prof^a Dr^a Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora

**LAVRAS-MG
2026**

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

Oliveira, Andressa Maria Ferreira de Souza.

Práticas de leitura literária na Educação Infantil: um olhar a partir da abordagem
Reggio Emilia / Andressa Maria Ferreira de Souza Oliveira. - 2025.
107 p. : il.

Orientadora: Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2025.
Bibliografia.

1. Práticas literárias. 2. Educação infantil. 3. Abordagem *Reggio Emilia*. I.
Goulart, Ilsa do Carmo Vieira. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

ANDRESSA MARIA FERREIRA DE SOUZA OLIVEIRA

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM OLHAR A PARTIR DA ABORDAGEM REGGIO EMÍLIA**

**LITERARY READING PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
A PERSPECTIVE FROM THE REGGIO EMILIA APPROACH**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Organização Linguística - Discursiva dos Gêneros Acadêmicos, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 19 de dezembro de 2025.

Profa. Dra. Carolina Faria Alvarenga

UFLA

Profa. Dra. Eliane Vianey Carvalho

UNILAVRAS

Prof^a Dr^a Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora

**LAVRAS-MG
2026**

Dedico esta tese às meninas que fui — de pés descalços no quintal da roça, ouvidos atentos às histórias que o tempo contava entre árvores, silêncios e vozes encantadas.

À filha do escritor, neta do mato, irmã da esperança.

Dedico às mulheres que me habitam: a mãe que se multiplica, a educadora que resiste, a filha que ainda tenta caber no afeto, a sonhadora que não desistiu.

AGRADECIMENTOS

À Laís e à Isa, minhas filhas, que me ensinam todos os dias sobre o amor mais profundo — e sobre o que é continuar, mesmo quando a alma cansa.

Às minhas irmãs, que dividiram tantas histórias ao meu lado e me incentivaram, com exemplo de dedicação, a voltar a estudar — são as raízes que me sustentam, os exemplos que me motivam a seguir sempre em frente.

À minha mãe, às minhas tias, e à Su — *in memoriam* — que sempre enxergou em mim o melhor.

Às educadoras com quem tive o privilégio de conviver — mulheres que nunca desistiram da educação, companheiras que se amparam diante dos desafios incontáveis do dia a dia, e verdadeiro motivo deste trabalho.

Aos meus alunos e alunas, tão esquecidos pelo mundo, mas tão presentes no meu coração — vocês me ensinaram que educar é tocar a dor com delicadeza e plantar futuro com mãos nuas.

Não poderia deixar de agradecer à professora Ilsa, que me acolheu e juntou todos os meus pedaços, que enxergou o melhor em mim e apostou que, mesmo diante de tantos desafios, eu conseguiria seguir.

E a mim mesma: por ter seguido. Por escrever, mesmo sem tempo. Por amar, mesmo ferida. Por acreditar que transformar a escola é também transformar-se.

Ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, por oportunizar e ampliar os horizontes de tantos profissionais da educação, fortalecendo o elo entre a educação básica e a universidade, trazendo para o chão da escola a teoria necessária para alinhar e fortalecer a prática. E a uma força maior — seja Deus, destino, ou o mistério que rege a vida — deixo meu reconhecimento em forma de poema:

Deus, ou destino, ou força que rege a vida
não sei se ainda te reconheço com clareza,
mas reconheço os milagres que me deste:
Isa e Laís.

Uma veio como luz depois da tempestade,
loirinha, olhos azuis que guardam o céu,
boca desenhada com cuidado,
furinho no queixo como um selo de ternura,

sorriso largo que insiste em florir até nos meus dias mais cinzas.

A outra cresceu comigo,
me viu tropeçar, me viu lutar,
e mesmo assim me chama de mãe com amor.

Ela é meu reflexo, minha companheira de alma,
uma mulher que floresceu mesmo em solo ferido.

Elas são meu sagrado.
Minha força quando penso que não há mais.
Minha fé, mesmo quando a fé me falta.

Se há Deus, talvez Ele tenha me respondido assim:
em forma de olhos brilhantes,
em desenhos feitos com giz no chão,
em mãos pequenas que apertam as minhas,
em vozes que dizem "mamãe" e curam o que o mundo não entende.

Eu não sei de muita coisa.
Mas sei que esse amor me salva.
Todos os dias.
Em silêncio.
Em milagre.

Amém — ou o que for o nome disso que sinto.
Porque é real.
E é infinito.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as práticas de leitura literária desenvolvidas por professoras da Educação Infantil, à luz dos princípios da abordagem Reggio Emilia, buscando compreender se e em que medida tais práticas se relacionam com seus fundamentos pedagógicos. Os objetivos específicos incluíram: contextualizar a abordagem pedagógica Reggio Emilia; identificar os princípios que orientam o trabalho educativo em relação à leitura literária; e investigar como essas práticas são implementadas na instituição pesquisada. Trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, realizada em uma escola pública municipal que atende à Educação Infantil (pré-escola) ao Ensino Fundamental I e II, com participação de três professoras da pré-escola. Para a produção de dados, foram utilizadas entrevistas com as professoras. O referencial teórico apoiou-se em estudos sobre leitura e leitura literária (Martins 2006; Paulino, 2006; Cosson, 2006; Bajour, 2012; Chambers, 2011) e nos princípios da abordagem Reggio Emilia (Malaguzzi, 1999; Rinaldi, 1999; Gandini, 2008; Edwards, 2011). A análise dos dados foi organizada em três eixos: (1) o trabalho com a leitura literária na pré-escola; (2) o protagonismo infantil e a organização do ambiente; e (3) a abordagem Reggio Emilia e suas relações com a prática pedagógica. Os resultados indicam que as professoras promovem atividades de leitura que valorizam o prazer, a imaginação e a expressão das crianças, utilizando rodas de leitura, fantoches e encenações. Observou-se que as docentes respeitam os tempos e interesses das crianças e buscam elaborar propostas pedagógicas a partir de suas curiosidades. Apesar das boas intenções e do cuidado com as práticas de leitura, não se observou aproximação com os princípios da abordagem Reggio Emilia. O protagonismo infantil, a organização do ambiente e a mediação docente aparecem de forma pontual, mas não refletem as concepções centrais da abordagem. Como produto educacional, foi desenvolvido o curso de formação continuada “A Leitura como Linguagem na Educação Infantil: Um Olhar pela Abordagem Reggio Emilia”, voltado às professoras da Educação Infantil participantes da pesquisa, com possibilidade de ampliação para outras docentes da Educação Infantil, tendo como objetivo oferecer subsídios teóricos e práticos que favoreçam a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e abram caminhos para um possível alinhamento futuro com os fundamentos da abordagem.

Palavras-chave: infância; práticas pedagógicas; formação docente; Reggio Emilia.

ABSTRACT

This study aimed to analyze literary reading practices developed by Early Childhood Education teachers in light of the principles of the Reggio Emilia approach, seeking to understand to what extent such practices relate to its pedagogical foundations. The specific objectives were: to contextualize the Reggio Emilia pedagogical approach; to identify the principles that guide educational work related to literary reading; and to investigate how these practices are implemented in the institution studied. This is a field study with a qualitative, descriptive approach, conducted in a municipal public school that serves Early Childhood Education (preschool) and Elementary Education (Grades I and II), with the participation of three preschool teachers. Data were produced through narrative interviews with the teachers. The theoretical framework was grounded in studies on reading and literary reading (Martins, 2006; Paulino, 2006; Cosson, 2006; Bajour, 2012; Chambers, 2011) and in the principles of the Reggio Emilia approach (Malaguzzi, 1999; Rinaldi, 1999; Gandini, 1999; Edwards, 2011). Data analysis was organized into three thematic axes: (1) literary reading practices in preschool; (2) children's protagonism and the organization of the learning environment; and (3) the Reggio Emilia approach and its relationship with pedagogical practice. The results indicate that the teachers promote reading activities that value pleasure, imagination, and children's expression, using reading circles, puppets, and dramatizations. It was observed that the teachers respect children's rhythms and interests and seek to design pedagogical proposals based on their curiosities. Despite the positive intentions and the care devoted to reading practices, no consistent alignment with the principles of the Reggio Emilia approach was observed. Children's protagonism, the organization of the environment, and teacher mediation appear sporadically, but do not reflect the core conceptions of the approach. As an educational product, a continuing education course entitled "*Reading as a Language in Early Childhood Education: A Reggio Emilia-Inspired Perspective*" was developed for the participating Early Childhood Education teachers, with the possibility of expansion to other educators. The course aims to provide theoretical and practical support to foster critical reflection on pedagogical practice and to open pathways for a future alignment with the foundations of the Reggio Emilia approach.

Keywords: childhood; pedagogical practices; teacher education; Reggio Emilia.

INDICADORES DE IMPACTO

A pesquisa intitulada “Práticas de leitura literária na educação infantil: um olhar a partir da abordagem Reggio Emília” apresenta relevância social significativa, especialmente no contexto da Educação de qualidade, conforme previsto pelo Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) da ONU. O estudo contribui para a democratização do acesso à leitura, à cultura e à sensibilidade estética em contextos escolares de vulnerabilidade social, ao mesmo tempo em que reafirma a importância da Educação Infantil como espaço de desenvolvimento integral das crianças e de valorização da infância. Primeiramente, observa-se o impacto na valorização da criança como sujeito de direitos e de cultura. Ao reconhecer a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem, portadora de saberes, linguagens e potencialidades criadoras, a pesquisa rompe com concepções assistencialistas ainda presentes em determinados contextos da Educação Infantil. Essa perspectiva repercute no modo como professores, gestores e famílias compreendem o direito à infância, entendendo-o como acesso a experiências significativas, à imaginação e à escuta atenta das crianças. Cecilia Rinaldi (2012) enfatiza que reconhecer a criança como sujeito de direitos constitui a base ética da abordagem Reggio Emilia, implicando repensar o papel do adulto como parceiro e pesquisador da infância. Em segundo lugar, o estudo evidencia a requalificação da escola pública como espaço de cultura e sensibilidade estética. Ao integrar literatura, arte e investigação ao cotidiano pedagógico, a pesquisa mostra que a escola pode atuar como produtora de cultura, e não apenas como reprodutora de conteúdos. Esse enfoque amplia o acesso das crianças de classes populares a experiências simbólicas historicamente restritas a grupos socialmente favorecidos. Mesmo diante de limitações de recursos, a pesquisa demonstra a possibilidade de criar ambientes esteticamente ricos e provocadores, alinhados à concepção de “terceiro educador” (Edwards, Gandini & Forman, 2011), fortalecendo princípios de equidade estética. Outro indicador relevante refere-se à formação docente emancipatória. O produto educacional da pesquisa — o curso de formação continuada voltado às professoras da Educação Infantil — promove diálogo, escuta e reflexão coletiva, rompendo com modelos verticais de formação. Como defendem Freire (1996) e Fochi (2019), a formação transformadora ocorre quando os sujeitos se percebem como autores de suas práticas e participam de processos de coaprendizagem, fortalecendo a autonomia e a autoria docente. Além disso, a pesquisa destaca a ressignificação do ambiente escolar como elemento pedagógico. Ao considerar o espaço físico como linguagem educativa, evidencia-se seu potencial para promover dignidade, cuidado e humanização das experiências infantis. Transformar ambientes austeros ou com recursos limitados em espaços estéticos, acolhedores e significativos constitui uma

ação de justiça simbólica, garantindo às crianças direito a aprender e brincar em contextos que comunicam pertencimento e beleza. Vecchi (2010) destaca que a estética é uma forma de ética educativa e um modo de pensar o mundo, reforçando a importância desta dimensão na prática pedagógica. Por fim, o estudo ressalta o papel político da leitura literária. Ao considerar a leitura como experiência cultural, social e coletiva, a pesquisa reafirma a literatura como direito e instrumento de formação humana, capaz de promover a construção de sujeitos críticos, sensíveis e conscientes de sua realidade (Paulino, 2014; Bajour, 2012). Assim, o acesso à leitura literária torna-se componente essencial da democratização cultural e da promoção da cidadania. Em síntese, a pesquisa demonstra que a aplicação da inspiração reggiana à leitura literária na Educação Infantil possui potencial transformador social e pedagógico, ao valorizar as linguagens infantis, promover a formação docente pela escuta e humanizar as práticas educativas. Sua relevância social reside não apenas nas conclusões teóricas, mas na capacidade de gerar impactos concretos na escola, nas professoras e nas crianças, reafirmando o compromisso da Educação Infantil pública com a construção de uma sociedade mais justa, criativa e sensível, celebrando “as cem linguagens da infância” (Malaguzzi, 1999).

IMPACT INDICATORS

The research entitled “*Literary Reading Practices in Early Childhood Education: A Perspective from the Reggio Emilia Approach*” presents significant social relevance, especially within the context of **quality education**, as established by the **United Nations Sustainable Development Goal 4 (SDG 4)**. The study contributes to the **democratization of access to reading, culture, and aesthetic sensitivity** in school contexts marked by social vulnerability, while simultaneously reaffirming the importance of **Early Childhood Education as a space for children’s holistic development and the valuing of childhood**. Firstly, the research highlights the impact of **recognizing children as subjects of rights and culture**. By acknowledging children as protagonists of their own learning processes—bearers of knowledge, languages, and creative potential—the study challenges assistentialist conceptions that are still present in certain Early Childhood Education contexts. This perspective influences how teachers, school administrators, and families understand the right to childhood, conceiving it as access to meaningful experiences, imagination, and attentive listening to children’s voices. Cecilia Rinaldi (2012) emphasizes that recognizing children as subjects of rights constitutes the ethical foundation of the Reggio Emilia approach, implying a redefinition of the adult’s role as a partner and researcher of childhood. Secondly, the study evidences the **requalification of public schools as spaces of culture and aesthetic sensitivity**. By integrating literature, art, and inquiry into everyday pedagogical practices, the research demonstrates that schools can act as producers of culture rather than mere reproducers of content. This approach expands children’s access—particularly those from socially disadvantaged backgrounds—to symbolic experiences historically restricted to socially privileged groups. Even in the face of limited resources, the study demonstrates the possibility of creating aesthetically rich and thought-provoking environments aligned with the concept of the “**third teacher**” (Edwards, Gandini & Forman, 2011), thereby strengthening principles of **aesthetic equity**. Another relevant indicator concerns **emancipatory teacher education**. The educational product developed through the research—a continuing education course for Early Childhood Education teachers—promotes dialogue, listening, and collective reflection, breaking away from vertical and prescriptive training models. As argued by Freire (1996) and Fochi (2019), transformative professional development occurs when individuals recognize themselves as authors of their practices and participate in co-learning processes, thus strengthening teacher autonomy and authorship. Furthermore, the research highlights the **re-signification of the school environment as a pedagogical element**. By understanding physical space as an educational language, the study reveals its potential to

promote dignity, care, and the humanization of children's experiences. Transforming austere or resource-limited environments into aesthetic, welcoming, and meaningful spaces constitutes an act of **symbolic justice**, ensuring children's right to learn and play in contexts that communicate belonging and beauty. Vecchi (2010) emphasizes that aesthetics represent a form of educational ethics and a way of thinking about the world, reinforcing the importance of this dimension in pedagogical practice. Finally, the study underscores the **political role of literary reading**. By conceiving reading as a cultural, social, and collective experience, the research reaffirms literature as a right and as an instrument of human formation, capable of fostering the development of critical, sensitive subjects who are aware of their social realities (Paulino, 2014; Bajour, 2012). In this sense, access to literary reading becomes an essential component of **cultural democratization and citizenship building**. In summary, the research demonstrates that applying Reggio Emilia inspiration to literary reading practices in Early Childhood Education holds **transformative social and pedagogical potential**, as it values children's multiple languages, promotes teacher education grounded in listening, and humanizes educational practices. Its social relevance lies not only in its theoretical conclusions but also in its capacity to generate concrete impacts within schools, among teachers, and in children's lives, reaffirming the commitment of public Early Childhood Education to building a more just, creative, and sensitive society—celebrating the **“hundred languages of childhood”** (Malaguzzi, 1999).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cantinho de leitura.....	63
Figura 2 - Cantinho de leitura da escola.....	66
Figura 3 - Cantinho de leitura dentro da própria sala.....	67
Figura 4 - Atividade de leitura.....	68
Figura 5 - Espaço da escola como ambiente de leitura e exploração lúdica.....	69
Figura 6 - Uso do espaço da biblioteca na escola.....	70
Figura 7 - A biblioteca como um espaço organizado para a leitura na escola.....	71
Figura 8 - A biblioteca como um espaço pensado para as crianças.....	71
Figura 9 - A leitura com as crianças sentadas à frente.....	73
Figura 10 - Roda de conversa sobre o conteúdo dos livros.....	74

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	14
1	INTRODUÇÃO	19
2	LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	22
2.1	Conceito de leitura e leitura literária	22
2.2	Leitura e contação de histórias na Educação Infantil	24
2.3	Rodas de leitura literária para crianças.....	25
3	PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DA ABORDAGEM REGGIO EMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	28
3.1	A abordagem Reggio Emilia	32
3.3	Malaguzzi no delineamento da abordagem	45
4	METODOLOGIA	49
4.1	Instrumentos de produção de dados.....	52
4.2	Descrição dos procedimentos para a análise dos dados.....	55
4.3	Perfil das professoras, sujeitos de pesquisa	59
4.4	Contexto da escola.....	60
5	ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS	62
5.1	O trabalho com a leitura literária na pré-escola	63
5.1.1	Espaço da sala	63
5.1.2	Espaço cantinho da leitura	65
5.1.1	Espaço da biblioteca.....	70
5.2	O protagonismo infantil e o ambiente	72
5.3	A abordagem Reggio Emilia	77
5.4	Análise das práticas pedagógicas e leitura literária sob a perspectiva da abordagem Reggio Emilia	79
6	PRODUTO EDUCACIONAL: DESCRIÇÃO DO PROCESSO CRIATIVO REALIZADO PARA DESENVOLVER O CURSO	82
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
	REFERÊNCIAS	87
	APÊNDICE A - ENTREVISTA 1	91
	APÊNDICE B - ENTREVISTA 2	98
	APÊNDICE C - ENTREVISTA 3	101
	APÊNDICE D - PROTÓTIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL	104

APRESENTAÇÃO

*O que Deus quer é ver a gente
aprendendo a ser capaz de ficar
alegre a mais, no meio da
alegria, e ainda mais alegre
ainda no meio da tristeza! Só
assim de repente, na horinha
em que se quer, de propósito -
por coragem. Será? Era o que
eu às vezes achava. Ao
clarear o dia.
Guimarães Rosa (1994, p. 449).*

Escrever a nosso respeito é um desafio enorme. Pensei nos tantos motivos, nas mil experiências e nos caminhos que me trouxeram até o Mestrado. Não sou poetisa, mas filha de um poeta e por esse motivo inicio, o trabalho em tela, com um acróstico que eterniza quem eu sou por intermédio do olhar amoroso de um pai poeta em idos de 1995.

Antes de nascer era quase invisível
Nascida ocupou todos os espaços possíveis
Dengosa que era, cativava a todos
Reservada e receosa não falava pelos codos
Engatinhava quando já devia andar
Sensível que era não admitia tropeçar...
Sua pele alva reflete os olhos claros
A harmonia completa-se com os cabelos louros.

Movimenta-se frenética, nervosos estouros
Amplificados, mas felizmente são raros,
Riacintosamente sem conter a alegria
Instiga respostas, quer esclarecimentos
Argumenta com talento, sabendo retroceder

Faz-se adulta, mas veste a fantasia
Encantada de uma criança em certos momentos...
Reservamos-lhe atenção especial desde bebê

Relembro sempre que é a nossa Dedê,
E cada vez que reclama, chama atenção
Indagamos-lhe qual é a sua verdadeira intenção
Rindo das suas cobranças muitas vezes injustas
A té porque ouvi-la sempre nunca nos custa.

De verdade ela é uma suave temperamental
Encanta tanto quanto age bem ou age mal

Se é irritada, contente ou triste mostra na face
O que ajuda os que a amam a entender
Utilizando sutilmente meios e disfarces
Serenando-a, alegrando-a, sem deixá-la perceber
A vontade de manter todas as suas lindas feições...

O tempo passou, ela cresceu, adolesceu
Levitando entre todos com graça, despertando emoções
Impira-nos mil cuidados e revela porque nasceu
Vio ao mundo ganhar corações, é alma encantada
Explicando-nos a beleza dos céus, o dom de Deus
Invocamo-Lo para agradecer tantos dons seus
Reservados a nós ao tê-la bem aventurada
Acompanhando-nos nesta vida, e sabemos, por outras existências afora.

Oliveira (2020, p. 106)

Deixo-me conduzir por uma escrita que convida à pausa e à reflexão, pois recontar a própria história é também um gesto de coragem e de amor. Revendo minhas memórias, percebo que nenhuma linha se explica sozinha: todas se entrelaçam, compondo o tecido sensível e pulsante de quem me tornei.

Sou natural de Lavras, Minas Gerais, cidade de cerca de 100 mil habitantes, marcada por montanhas, afetos e histórias que se cruzam como trilhas antigas. Nasci em 19 de novembro de 1980 e, desde cedo, aprendi que o mundo pode ser grande e, ao mesmo tempo, acolhedor. Aos seis anos, vivi minha primeira travessia quando meu pai, professor universitário, foi cursar doutorado em Barcelona. Na escola espanhola, onde o laboratório de ciências dividia espaço

com a sala de música, descobri que aprender também é espantar-se — que o conhecimento floresce quando há encantamento.

O retorno a Lavras, por volta dos meus dez anos, foi um reencontro com raízes e afetos: o quintal dos avós, a jabuticabeira generosa, as festas populares que tingiam as ruas de cor e alegria. Essa ambiência simples e amorosa me ensinou que a educação nasce do convívio: da mesa compartilhada, da escuta atenta e do abraço demorado.

Sou filha do meio entre três mulheres, todas marcadas pela força e pela resistência. Cresci cercada por vozes femininas que me ensinaram a seguir de pé, mesmo quando o vento muda de direção. Minha mãe sempre me lembrou de olhar o horizonte, mesmo nos dias nublados, e minha tia Su — que partiu em 2022 — deixou-me o legado das ervas, das histórias e da fé no invisível.

Em 2011, enfrentei um episódio de trombose que transformou minha percepção da vida. Meses de internação e recuperação me ensinaram que o corpo é morada sagrada e que o tempo pode ser mestre generoso quando o olhamos com gratidão. Receber alta foi um renascimento: compreendi que o trabalho e o cuidado precisam andar de mãos dadas, e que o ritmo da alma deve guiar o ritmo da rotina.

A maternidade, vivida em tempos e contextos tão distintos, é o fio mais luminoso da minha história. Fui mãe pela primeira vez aos 20 anos, quando Laís chegou ao mundo e me ensinou o verdadeiro sentido de responsabilidade, entrega e ternura. Jovem, aprendi a conciliar sonhos, estudos e trabalho, movida pelo desejo de construir uma vida digna para nós duas. Laís cresceu ao meu lado, vendo-me conquistar a graduação em Pedagogia — um marco que celebramos juntas. Hoje, formada em Direito pela UFMG, ela é a prova viva de que o amor e a persistência geram frutos potentes.

Duas décadas depois, aos 40 anos, vivi novamente o milagre da vida — e também a maternidade solo. Em 2020, Isabela chegou, trazendo consigo uma força capaz de mover montanhas. A gestação coincidiu com um período desafiador, quando enfrentei um AVC, mas a superação foi maior que o medo. Isa nasceu saudável e cheia de energia, trazendo luz, renovação e a certeza de que recomeçar é possível em qualquer tempo da vida. Ser mãe novamente — e, mais uma vez, sozinha na jornada diária — significou reafirmar minha autonomia, minha fé e minha capacidade de amar sem medidas. Hoje, ela é minha parceira de descobertas e o lembrete diário de que a vida sempre pode florescer de novo.

A maternidade solo, vivida em dois momentos da vida tão diferentes, me ensinou que o amor independe de circunstâncias. Aos 20, movia-me a urgência dos sonhos; aos 40, a sereni-

dade da experiência. Em ambas as fases, aprendi que cuidar é verbo que se conjuga com coragem, e que educar uma filha é também educar a si mesma — no ritmo do amor, da paciência e da esperança.

Minha trajetória profissional também reflete essa construção de sentido. Trabalhei como secretária no curso de Licenciatura em Química na UFLA, onde aprendi o valor dos bastidores na formação educacional. À noite, cursava Pedagogia no UNILAVRAS, concluída em 2004, e desde então percorri diferentes espaços: creches, escolas particulares, EJA, secretarias municipais e a direção de um Centro Municipal de Educação Infantil.

Realizei especializações em Gênero e Diversidade na Escola e em Educação Empreendedora, pela UFSJ, pois acredito que a pedagogia deve dialogar com a vida — com suas múltiplas dimensões, tempos e linguagens.

Na sala de aula, encontrei o lugar onde teoria e prática se abraçam. Docência, para mim, é corpo que escuta, mãos que acolhem e olhos que aprendem. Cada turma, cada criança, cada história me devolveu o sentido da escolha que fiz: educar é também um ato de esperança.

Com mais de duas décadas dedicadas à educação pública, sigo movida pelo desejo de aprender e reinventar práticas. Foi assim que encontrei inspiração na abordagem Reggio Emilia, que vê a criança como protagonista e o ambiente como terceiro educador. A investigação analisa as articulações entre as práticas de leitura literária na Educação Infantil e as múltiplas linguagens da criança, considerando os processos que se constituem nas interações e experiências vividas pelas crianças.

A proposta do curso de formação que pretendo oferecer busca ampliar o olhar das professoras sobre temas como a escuta sensível, a documentação pedagógica, a estética do ambiente educativo e o papel do educador como pesquisador. A ideia é reconhecer e potencializar os saberes que já existem nas práticas cotidianas, promovendo espaços de diálogo e valorização da cultura da infância.

Escolhi a Educação Infantil porque acredito que quanto mais cedo abrimos paisagens simbólicas diante das crianças, maiores são as chances de que elas cresçam curiosas, críticas e sensíveis às diversas formas de ser e existir.

Olho para o futuro com serenidade e entusiasmo. Quero produzir uma pesquisa que una rigor e sensibilidade, sem perder o tom poético que me constitui. Almejo aulas que toquem e transformem — tanto a quem ensina quanto a quem aprende.

Concluo esta apresentação como quem fecha um diário de travessias, grata por cada encontro e por cada aprendizagem construída ao longo do caminho. Entre tantas experiências,

o acolhimento e a presença da professora Ilsa foram decisivos nesse percurso: sua postura sensível, inspiradora e profundamente humana fez emergir em mim um novo olhar sobre a docência. Mais do que o próprio processo do mestrado, foi seu exemplo que me ensinou que educar é tocar vidas, deixar marcas e acender caminhos em quem caminha conosco. Este trabalho também se sustenta no acompanhamento atento e comprometido das professoras Carolina e Eliane, cujas leituras cuidadosas e posturas éticas contribuíram significativamente para a valorização das crianças e das professoras, tornando visíveis percursos formativos que, sem esse olhar sensível, não poderiam ser revelados.

Agradeço às mulheres que me antecederam, à minha família que é a minha raiz, à Universidade Federal de Lavras que faz parte da minha história, aos profissionais da educação que passaram por mim, às colegas que caminham comigo, às filhas que me ensinam e às crianças que me inspiram. Se a vida é breve diante dos sonhos, que sejamos intensos no caminhar — transformando cada cicatriz em gesto de cuidado, amor e criação.

1 INTRODUÇÃO

O campo da Sociologia da Infância tem promovido importantes contribuições conceituais referentes ao que se compreende por criança na sociedade contemporânea. Essa perspectiva rompe com visões reducionistas que historicamente subalternizaram a infância, tratando-a como uma fase de carência e dependência, e passa a reconhecê-la como um tempo pleno de existência, dotado de agência, direitos e protagonismo. As crianças deixam de ser vistas como objetos da ação adulta e passam a ser compreendidas como sujeitos de cultura, capazes de interagir, produzir significados e transformar os contextos em que estão inseridas.

Essa virada conceitual encontra ressonância em propostas pedagógicas que valorizam a escuta, a autonomia e a diversidade de expressões infantis. Entre essas propostas, destaca-se a abordagem Reggio Emilia, idealizada por Loris Malaguzzi (1999), cuja concepção de criança como produtora de conhecimento desafia práticas escolares engessadas e convida educadores (as) a criarem ambientes provocadores, que promovam a escuta sensível e a participação ativa. Ao reconhecer que a infância fala por múltiplas linguagens, a abordagem amplia o entendimento de educação para além dos conteúdos e currículos tradicionais, incorporando o brincar, a arte, os gestos e os silêncios como formas legítimas de expressão e aprendizagem.

Essa concepção se ancora na Pedagogia da Escuta, princípio que atravessa as práticas reggianas e convoca as professoras a assumirem uma postura investigativa diante dos processos, relações e experiências que se constroem no cotidiano educativo. Escutar não é apenas ouvir, mas acolher os sentidos que a criança produz, mesmo quando ela não fala a linguagem adulta. Trata-se de uma escuta que constrói relações, que respeita tempos, que legitima a criança como produtora de cultura e de saberes.

Ao articular os fundamentos da Sociologia da Infância com a proposta pedagógica de Reggio Emilia, amplia-se o horizonte da prática educativa, fortalecendo contextos educativos pautados na escuta, na participação e no diálogo. Isso implica repensar o papel do educador, da família e da própria escola, compreendendo que o processo de ensino-aprendizagem não se dá de forma unilateral, mas se constrói nas relações que se tecem entre sujeitos, espaços e experiências.

No contexto da Educação Infantil, essas reflexões ganham densidade na medida em que as crianças aprofundam e ressignificam suas formas de estar no mundo, em relação consigo mesmas e com os outros. A forma como essa etapa é vivenciada pode potencializar ou restringir as possibilidades de desenvolvimento e de expressão. Por isso, práticas pedagógicas que valo-

rizem a escuta, a criatividade, a autonomia e a construção coletiva do conhecimento são fundamentais para o fortalecimento de uma educação voltada à formação de sujeitos críticos, sensíveis e atuantes.

A presente pesquisa busca compreender de que modo as múltiplas linguagens da criança, conforme discutidas pela abordagem Reggio Emilia, se articulam às práticas de leitura literária desenvolvidas na Educação Infantil em uma instituição pública municipal. Parte-se do pressuposto de que, ainda que não se configurem a partir de uma apropriação intencional dos princípios da abordagem, podem ser identificadas aproximações com o pensamento reggiano nas formas como as professoras da pré-escola organizam e conduzem suas práticas leitoras.

A escolha por esse recorte se justifica pela importância da leitura literária como experiência estética, linguística e afetiva que amplia o repertório simbólico das crianças e as coloca em contato com diferentes modos de ver e narrar o mundo. Além disso, considera-se que a leitura, quando articulada às múltiplas linguagens e aos princípios da escuta, pode se tornar um potente instrumento de humanização e de construção de sentido para a infância.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar as práticas de leitura literária desenvolvidas por professoras da Educação Infantil, buscando compreender de que modo tais práticas se articulam aos fundamentos da abordagem Reggio Emilia. Parte-se do entendimento de que essas articulações não se configuram como uma adesão teórico-metodológica sistematizada à abordagem, mas como aproximações que emergem das escolhas pedagógicas, das formas de organização das propostas e das relações estabelecidas com as crianças.

Como objetivos específicos, propõe-se: contextualizar a abordagem pedagógica Reggio Emilia; identificar os princípios que orientam o trabalho educativo a partir dessa proposta no que se refere à leitura literária na Educação Infantil; e investigar como as práticas leitoras têm sido desenvolvidas na instituição pesquisada.

O estudo parte do reconhecimento de que compreender essas dinâmicas é essencial para qualificar o trabalho docente, fortalecer a formação continuada das professoras e promover práticas pedagógicas mais sensíveis à complexidade e à riqueza das infâncias.

Como parte integrante do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), esta investigação culmina na elaboração de um curso de formação continuada destinado às professoras participantes da pesquisa, com possibilidade de ampliação para outras docentes da Educação Infantil, tendo como objetivo oferecer subsídios teóricos e práticos que favoreçam a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e abram caminhos para um possível alinhamento futuro com os fundamentos da abordagem, constituindo-se como o Produto Educacional deste trabalho. A proposta do curso é criar um espaço formativo de escuta, reflexão e

diálogo entre teoria e prática, favorecendo a análise crítica das experiências vividas e a ampliação das possibilidades de atuação pedagógica nos contextos educativos da Educação Infantil, em consonância com os princípios da abordagem Reggio Emilia.

O percurso teórico fundamenta-se em autores que dialogam com os princípios da abordagem Reggio Emilia, tais como (Malaguzzi, 1999; Gandini, 2008 Rinaldi, 1999; Katz, 1999; Horn, 2004; Fochi, 2019 Fortunato, 2017). Essas referências fornecem elementos para pensar o papel do educador, a organização dos espaços, a escuta ativa, a documentação pedagógica e a centralidade da criança no processo educativo.

A estrutura da dissertação contempla, além desta introdução, uma seção dedicada ao referencial teórico, que sustenta as análises propostas; uma seção destinada à metodologia, na qual são apresentados os procedimentos adotados na realização da pesquisa; a seção de resultados e discussão, que articula os dados empíricos aos referenciais mobilizados; a descrição do Produto Educacional proposto; e, por fim, as considerações finais, nas quais se explicitam os limites do estudo e se indicam possíveis desdobramentos para futuras investigações.

2 LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 Conceito de leitura e leitura literária

Compreender o conceito de leitura e, mais especificamente, de leitura literária, implica reconhecer que ler vai muito além do ato mecânico de decodificar sinais gráficos. Leitura é um processo ativo de construção de sentidos, ancorado nas experiências prévias, nas emoções, nos contextos socioculturais e nas interações estabelecidas entre sujeito, texto e mundo (Zucki, 2015). Nesse contexto, Maria Helena Martins (2006) define a leitura como uma atividade interpretativa e intersubjetiva, que ultrapassa a simples identificação de palavras, considerando o leitor como alguém que participa ativamente na produção de significados. Para Martins (2006), o leitor pouco se debruça sobre o funcionamento do ato de ler e sobre as relações complexas que se estabelecem nesse processo:

Todavia, propondo-se a pensá-lo, perceberá a configuração de três níveis básicos de leitura, os quais são possíveis de visualizar como níveis sensorial, emocional e racional. Cada um desses três níveis corresponde a um modo de aproximação ao objeto lido. Como a leitura é dinâmica e circunstanciada, esses três níveis são inter-relacionados, senão simultâneos, mesmo sendo um ou outro privilegiado, segundo a experiência, expectativas, necessidades, interesses do leitor e das condições do contexto geral em que se insere (Martins, 2006, p. 37).

O modo como se lê uma situação depende muito do sensorial, uma vez que durante o ato de leitura o leitor mobiliza todos os seus sentidos. Em se tratando de um leitor criança, esse processo de significação sensorial é ainda mais potente, tendo em vista que as crianças estão a todo o momento descobrindo novas situações (Pantoja, 2015). Mas, não somente as crianças estão sujeitas a esse tipo de leitura e, segundo Martins (2006, p. 40):

A visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto podem ser apontados como os referenciais mais elementares do ato de ler (...) dos momentos iniciais da relação da criança com o mundo ilustra a leitura sensorial. De certa forma caracteriza a descoberta do universo adulto no qual todos nós precisamos aprender a viver para sobreviver. Não se trata de uma leitura elaborada; é antes uma resposta imediata às exigências e ofertas que esse mundo apresenta; relaciona-se com as primeiras escolhas e motiva as primeiras revelações. Talvez por isso mesmo marcantes.

O leitor racional é aquele sujeito questionador, que assume uma postura diante de textos científicos com certo grau de amadurecimento intelectual. Já a leitura emocional “tem seu teor de inferioridade por se tratar de uma leitura no campo das emoções, lidando com a subjetividade”. Neste nível, “[...] é preciso pensar a leitura como algo que provoca, ou não, empatia,

participação afetiva, muitas vezes levando o leitor a sentir-se na pele do personagem” (Pantoja, 2015, p. 5 e 6). Quando criança ou adolescente,

[...] a preferência foi por ficção de aventuras [...]. Apesar de as narrativas serem basicamente calçadas na consequência de acontecimentos, o tempo e o espaço em que se desenrolam, contam menos que a identificação do leitor com o herói. Atraem mais a sua personalidade e seu modo de agir, seja por assemelharem a imagem que o leitor faz de si ou pelo paradoxo, isto é, por revelarem à imagem idealizada as avessas, caracterizando a atração pelos opostos (Martins, 2006, p. 54)

Segundo a obra de Ilsa Goulart (2023), a leitura é um ato mais amplo que abrange vários tipos e níveis de compreensão de um texto, enquanto a leitura literária é uma prática cultural específica que envolve a interação prazerosa e artística com obras literárias, visando a fruição, a reflexão sobre o mundo e o desenvolvimento do senso crítico e da própria identidade do leitor.

Em relação à definição conceitual, Graça Paulino (1996), por sua vez, enfatiza que a leitura se dá em um campo de práticas sociais, sendo influenciada por fatores culturais e históricos, o que torna o leitor um sujeito situado. Essa perspectiva desloca o foco da leitura para além das habilidades cognitivas, inserindo-a no campo das práticas discursivas e dos usos sociais da linguagem.

Entendendo a abrangência conceitual de leitura, optamos por buscar uma definição a partir de um recorte para a leitura literária. A leitura se diz literária quando a ação do leitor “constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir” (Paulino, 2014, s.p.).

Para essa vertente, Paulino (2014, p. 177) se refere à leitura literária como:

[...] uma prática cultural e artística capaz de proporcionar ao leitor uma sensação de prazer, estabelecendo um pacto entre leitor e texto em uma dimensão imaginária através do contato com outros universos e emoções “em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções”, favorecendo assim, a dimensão imaginária do ato de ler. Logo, a leitura literária tem a possibilidade de proporcionar a experiência mais completa da leitura. A fantasia presente na obra literária quase nunca é pura, pois se refere invariavelmente a determinada realidade inerente à sociedade em que ela está inserida, dessa forma, a imaginação e a realidade possuem uma estreita ligação.

Já Rildo Cosson (2006) discute a leitura literária como uma prática específica que exige do leitor uma postura estética, uma disposição para o encontro com o texto ficcional e com os efeitos provocados pela linguagem literária. A leitura de obras literárias promove experiências

estéticas e éticas, ao provocar o imaginário, ampliar horizontes de compreensão do mundo e permitir o contato com múltiplas visões de realidade.

2.2 Leitura e contação de histórias na Educação Infantil

A leitura literária e a contação de histórias, na Educação Infantil, podem ser compreendidas como experiências que se constroem no encontro entre crianças, textos e contextos. Distantes de uma lógica instrumental, essas práticas assumem um caráter estético, relacional e cultural, tornando-se oportunidades para que as crianças expressem pensamentos, emoções, hipóteses e narrativas próprias. Nessa perspectiva, a literatura não ocupa um lugar acessório, mas se afirma como linguagem fundamental da infância. Reconhecer a criança como sujeito de cultura implica compreender que suas relações com a literatura se dão por meio da escuta, da imaginação, do corpo, do gesto e da palavra. Goulart (2023) destaca que o contato cotidiano com livros literários de qualidade favorece a construção de vínculos afetivos com a leitura, ampliando o repertório linguístico, estético e cultural das crianças. Para a autora, organizar contextos que garantam o acesso aos livros e à leitura compartilhada possibilita que a escuta, a oralidade e a expressão subjetiva emergjam de forma integrada às experiências vividas pelas crianças.

Compreendida como experiência, a leitura literária ultrapassa a ideia de decodificação do texto escrito. Cosson (2006) entende a leitura como uma prática social e cultural que se constrói na relação entre leitor, texto e contexto, envolvendo processos de interpretação e atribuição de sentidos. Na Educação Infantil, essa compreensão permite pensar a mediação da leitura não como condução rígida, mas como criação de condições para que as crianças se relacionem com os textos de maneira sensível, imaginativa e participativa, mobilizando diferentes linguagens para expressar o que sentem e pensam.

No âmbito da contação de histórias, Bajour (2012) ressalta a centralidade da escuta e da conversa nas práticas de leitura. Para a autora, ler e contar histórias implica reconhecer o texto literário como um convite ao diálogo, no qual as crianças são encorajadas a compartilhar impressões, formular perguntas e construir sentidos coletivamente. Assim, a contação de histórias se afasta de um formato expositivo e passa a se configurar como um espaço de encontro, no qual as vozes infantis ganham visibilidade e valor.

Essas concepções dialogam de forma direta com a abordagem pedagógica de Reggio Emilia, especialmente com a noção das múltiplas linguagens da criança e com a Pedagogia da Escuta. Malaguzzi (1999) afirma que as crianças constroem conhecimento por meio de diversas

linguagens — verbais, narrativas, visuais, corporais e simbólicas — e que cabe ao adulto criar contextos que favoreçam a expressão e a escuta dessas linguagens. Nessa direção, a leitura e a contação de histórias podem ser entendidas como experiências que potencializam as “com linguagens da criança”, ao possibilitar que ela se relacione com os textos de forma inventiva, interpretativa e sensível.

Inspirada pela Pedagogia da Escuta, a leitura literária na Educação Infantil convoca as professoras a assumir uma postura investigativa, atenta aos gestos, às falas, aos silêncios e às narrativas das crianças. Escutar, nesse contexto, não significa apenas ouvir, mas interpretar, dialogar e documentar os sentidos que emergem das experiências de leitura. Dessa forma, a leitura e a contação de histórias se configuram como práticas vivas, abertas ao inesperado, nas quais as crianças participam ativamente da construção de significados.

À luz da abordagem de Reggio Emilia, a leitura e a contação de histórias deixam de ser compreendidas como atividades pontuais e passam a integrar contextos educativos que valorizam a escuta, a relação e a multiplicidade de linguagens. Ao reconhecer as crianças como protagonistas de seus percursos de leitura, essas práticas contribuem para a construção de experiências formativas que respeitam os tempos, as escolhas e as expressões próprias da infância.

2.3 Rodas de leitura literária para crianças

A roda de leitura literária é um dispositivo pedagógico potente que, na Educação Infantil, ganha contornos próprios de afeto, escuta e pertencimento. Longe de ser um momento de reprodução de respostas esperadas ou de avaliação do “entendimento” do texto, a roda deve se constituir como um espaço de construção de sentidos compartilhados, onde cada criança possa expressar sua escuta e sua imaginação sem a expectativa de um desempenho “correto”.

Uma roda de leitura é uma prática pedagógica e cultural relacionada ao:

[...] ato de ler conjuntamente, muito utilizada com leitores em formação (crianças da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental). Normalmente os chamados mediadores de leitura (professores, contadores de história, bibliotecários e outros profissionais ou pessoas envolvidas com a temática) leem *com* ou *para* os demais. Embora comumente seja realizada em círculo — daí o nome de roda —, essa prática admite que os participantes se coloquem em semicírculos ou que fiquem deitados em tapetes ou colchonetes. Essa atividade pedagógica e cultural, que tem como objetivo a prática de leitura e de letramento, visa ao contato com narrativas literárias curtas ou longas. A leitura de narrativas mais longas pode ser realizada, nas *rodas de leitura*, em capítulos ou conjuntos de capítulos previamente selecionados (Corrêa, 2025, s.p.).

Uma roda de leitura concerne a uma forma de leitura compartilhada, na qual os participantes interagem com o texto e entre si. Nela são comuns as seguintes atividades:

[...] motivação para a leitura, apresentação do autor e da obra, a leitura do texto em si e uma roda de conversa, debate ou discussão sobre a obra lida. Geralmente a obra a ser lida na roda é escolhida pelo mediador ou pelos próprios participantes, por meio de votação. Também pode ser previamente combinado com os participantes se haverá ou não interrupção da leitura do texto, para comentários e apreciações. O que distingue uma *roda de leitura* de uma contação de histórias é basicamente a forma como se posicionam os ouvintes e os contadores de histórias. Já o círculo de leitura se diferencia da roda de leitura pelo fato de que, no círculo, geralmente a leitura do texto é feita em tempo anterior ao momento de reunião do grupo de participantes - que se encontram para compartilhar a leitura realizada (Corrêa, 2025, s.p.).

Bajour (2012) concebe a roda como uma prática narrativa centrada no diálogo e na escuta atenta, onde o mediador literário atua não como aquele que detém o saber, mas como alguém disposto a se deixar surpreender pela leitura da criança.

Nessa perspectiva, a mediação não se configura como um ato de controle, mas como uma abertura à pluralidade de sentidos possíveis diante do texto literário. A escuta entre crianças e adultos é atravessada por silêncios, hesitações, humor e emoção – aspectos que não devem ser descartados, mas valorizados como parte da experiência leitora.

Na mesma direção, Aidan Chambers (2011) propõe um modelo de conversa literária baseado em perguntas abertas e em uma postura acolhedora do adulto. Em seu artigo “As crianças podem ser críticas literárias”, o autor argumenta que todas as crianças, desde muito pequenas, são capazes de formular juízos sobre os textos que escutam e leem, desde que se sintam convidadas a fazê-lo em um ambiente de confiança e liberdade. Suas quatro perguntas – “O que você gostou?” “O que não gostou?”, “O que chamou sua atenção?” e “O que você gostaria de perguntar?” – abrem espaço para que as crianças se posicionem como leitoras críticas e ativas.

As contribuições de Bajour e Chambers partem da compreensão da criança como sujeito ativo no processo de leitura, capaz de interpretar, argumentar e construir sentidos a partir do texto literário. Nessa perspectiva, a escuta atenta e respeitosa do (a) educador (a) assume papel central, uma vez que possibilita que a leitura literária se configure como uma prática dialógica. O texto deixa de ser apenas apresentado às crianças e passa a ser compartilhado com elas, favorecendo a construção coletiva de significados. Assim, as rodas de leitura constituem-se como espaços de interlocução, nos quais o ato de ler ultrapassa a decodificação e se afirma como experiência de reflexão, diálogo e partilha de sentidos.

A leitura torna-se, portanto, um processo de interação entre sujeitos, possibilitando múltiplas interpretações e ampliando a compreensão crítica e sensível do mundo. A roda de leitura,

além disso, carrega uma dimensão política e relacional. Como lembra Bajour (2012), trata-se de um “espaço de convivência com o outro e com o diferente”, onde as narrativas ouvidas provocam deslocamentos, identificações e confrontos simbólicos. Nesse sentido, a leitura se articula à construção da alteridade e da empatia – aspectos fundamentais da formação humana.

A organização e a ambientação da roda de leitura constituem aspectos relevantes nas práticas de mediação da leitura literária na infância, conforme apontam estudos que discutem a formação do leitor desde os primeiros anos. Chambers (2011) afirma que as conversas literárias dependem de um espaço que favoreça a escuta, a visibilidade entre os participantes e a circulação da palavra, uma vez que o ambiente atua como condição para o diálogo e para a construção coletiva de sentidos. Nessa mesma direção, Bajour (2012) sustenta que a roda de leitura exige um contexto acolhedor e intencionalmente organizado, capaz de sustentar a participação das crianças e a expressão de suas interpretações.

Ao discutir a mediação da leitura, Chambers (2011) reforça que a disposição dos participantes e a acessibilidade aos livros interferem diretamente na qualidade das interações estabelecidas durante a roda, aspecto que também é enfatizado por Bajour (2012) ao compreender o espaço como um elemento que sustenta a escuta e a circulação das vozes infantis. Para Chambers (2011) e Bajour (2012), a organização do ambiente assume papel central nas rodas de leitura, contribuindo para que a leitura literária se configure como um encontro mediado, planejado e sustentado pela ação intencional dos profissionais da educação. Chambers (2011) acrescenta a essa discussão o conceito de leitura relacional, defendendo que a conversa sobre os textos possibilita às crianças estabelecer relações entre a obra literária e suas experiências de vida. Segundo o autor, esse movimento favorece a construção de vínculos afetivos e cognitivos com o texto, ampliando os sentidos atribuídos à leitura. Bajour (2012) converge com essa perspectiva ao afirmar que a escuta das interpretações infantis legitima a criança como leitora e fortalece sua relação com a literatura.

Ao compreender as rodas de leitura como práticas recorrentes no cotidiano da Educação Infantil, reafirma-se, à luz das contribuições de Chambers (2011) e Bajour (2012), o direito da criança à literatura e à palavra. Trata-se de legitimar sua escuta, sua fala e seus modos de interpretar o mundo, reconhecendo a leitura literária como uma experiência dialógica, compartilhada e constitutiva dos processos de formação do (a) leitor (a) desde a infância.

3 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DA ABORDAGEM REGGIO EMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As concepções de leitura literária discutidas anteriormente, a partir das contribuições de Chambers (2011) e Bajour (2012), evidenciam a centralidade da escuta, da participação ativa das crianças e da construção coletiva de sentidos nas práticas educativas. Ao reconhecer a criança como leitora, capaz de interpretar, dialogar e atribuir significados às obras literárias, esses autores aproximam-se de perspectivas pedagógicas que concebem a infância como tempo legítimo de experiência e produção cultural. É nesse horizonte teórico que se insere a abordagem de Reggio Emilia, foco deste trabalho.

A abordagem de Reggio Emilia tem origem no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, na região norte da Itália, a partir de um movimento coletivo de reconstrução social e de afirmação dos direitos da infância. Conforme aponta Malaguzzi (1999), essa experiência não se constituiu como um método fechado, mas como uma filosofia pedagógica em permanente construção, enraizada no cotidiano das crianças, dos profissionais da educação e das comunidades.

Seus princípios fundamentam-se na escuta sensível, no respeito à infância como tempo legítimo de vida e na compreensão da criança como sujeito competente, criativo e portador de múltiplas linguagens. Essa concepção dialoga com os pressupostos da Sociologia da Infância, que se opõem a uma visão adultocêntrica e reconhecem a criança como sujeito social ativo, produtor de cultura e participante da vida social.

Autores como William A. Corsaro (2011) e Manuel Jacinto Sarmiento (2005) defendem que a infância deve ser compreendida como uma categoria social, histórica e relacional, e não apenas como etapa preparatória para a vida adulta. Nesse sentido, a criança é entendida como agente que interpreta, ressignifica e produz sentidos no mundo em que vive, perspectiva que sustenta tanto as práticas de leitura literária discutidas anteriormente quanto os princípios da abordagem de Reggio Emilia.

Como afirmava Malaguzzi (1999, p. 76), “em qualquer contexto, elas não esperam para apresentar questões a si mesmas e para formar estratégias de pensamento, ou princípios, ou sentimentos. Sempre e, em todo lugar, as crianças assumem um papel ativo na construção e aquisição da aprendizagem e da compreensão”.

A centralidade da criança nessa proposta rompe com modelos instrucionistas e convida os educadores a reverem seus lugares e suas posturas. Abandonam a centralidade na transmissão de conteúdos e assumem o papel de mediadores dos processos educativos, observadores atentos e pesquisadores do cotidiano escolar. Essa visão encontra respaldo em Freire (2005, p. 79), para quem “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. A educação, portanto, é relação e construção coletiva, nunca imposição ou repetição mecânica.

Na perspectiva reggiana, o ambiente adquire papel de protagonista. Ele é compreendido como o “terceiro educador”, ao lado da criança e do professor, sendo intencionalmente planejado para fomentar descobertas, promover interações e despertar a curiosidade. Cada objeto, cada espaço, cada material proposto comunica uma intencionalidade educativa e reflete a escuta dos educadores em relação às experiências das crianças (Edwards; Gandini; Forman, 1999).

Essa atenção ao ambiente como linguagem educativa também se expressa na forma como os materiais são organizados e disponibilizados. Longe de um acervo estéril ou padronizado, os ambientes em Reggio Emília acolhem materiais naturais, recicláveis, simbólicos e diversos, pois se entende que a materialidade influencia a narrativa, a sensibilidade e o pensamento. A diversidade de materiais estimula as cem linguagens da criança, conceito que simboliza a riqueza expressiva da infância (Malaguzzi, 1999).

A documentação pedagógica é outro princípio fundamental dessa abordagem. Trata-se de um processo contínuo de escuta, registro e reflexão sobre as experiências vividas pelas crianças. Por meio de fotografias, vídeos, registros escritos e transcrições de falas, os educadores constroem um olhar mais profundo sobre o processo de aprendizagem. Não se trata apenas de registrar o que acontece, mas de criar narrativas pedagógicas que deem visibilidade aos modos próprios de pensar e sentir das crianças (Fochi, 2019).

A documentação não é tarefa burocrática, mas uma prática ética e estética que valoriza o percurso, mais do que o produto. Ao tornar os processos visíveis, ela sustenta a escuta e orienta os planejamentos pedagógicos de forma sensível e contextualizada. Nesse sentido, Fortunato (2017) destaca que a documentação promove a participação das famílias e da comunidade escolar, fortalecendo o diálogo entre diferentes olhares.

O currículo em Reggio Emília é concebido como emergente, construído a partir dos interesses, perguntas e descobertas das crianças. Não se trata de um roteiro pré-definido, mas de uma tessitura que se elabora em movimento, conforme os sujeitos se envolvem em investigações significativas. Como destaca Rinaldi (1999), esse currículo se alicerça no construtivismo social, no qual o conhecimento se produz nas interações e nos contextos.

Essa flexibilidade curricular exige dos educadores uma escuta atenta, uma postura investigativa e a disposição para revisitar continuamente as intenções pedagógicas.

A pedagogia reggiana busca exatamente isto: abrir caminhos, despertar sentidos e provocar o desejo de aprender.

O conceito de projeto pedagógico, ou “progettazione”, é essencial na proposta de Reggio Emília. Os projetos emergem dos interesses das crianças, são construídos em grupo e evoluem por meio de hipóteses, experimentações, investigações e revisões. Essa dinâmica promove um pensamento crítico, colaborativo e investigativo, desafiando a lógica fragmentada e linear dos currículos tradicionais (Formosinho, 2013).

Além disso, os projetos favorecem a interdisciplinaridade e permitem que a criança transite entre diferentes linguagens (oral, gráfica, corporal, musical, dramática, científica), integrando formas de expressão que costumam ser marginalizadas nas práticas escolares convencionais. A abordagem reconhece que a aprendizagem é um processo estético e sensível, e não apenas lógico e racional (Rabitti, 1999).

Em Reggio Emília, a escola não se isola; ela se abre ao território, ao entorno e aos vínculos sociais. A gestão é compartilhada, as decisões são construídas coletivamente, e a transparência é um valor inegociável. Como ressalta Spaggiari (1999), a relação entre professor e comunidade deve ser pautada pela corresponsabilidade, pela confiança mútua e pelo compromisso com a transformação social.

Essa abertura ao diálogo também se manifesta no respeito às culturas infantis. Longe de impor padrões, a abordagem acolhe a diversidade como riqueza e propõe um currículo que parte da vida concreta das crianças, de seus contextos, valores e experiências. Trata-se de uma pedagogia que escuta as infâncias, em sua pluralidade, e reconhece nelas fontes legítimas de conhecimento (Friedmann, 2022).

Nessa perspectiva, a formação do educador assume papel central, uma vez que, na abordagem de Reggio Emilia, o professor é compreendido como pesquisador de sua própria prática, leitor sensível do cotidiano e sujeito disposto a aprender com as crianças. Conforme destaca Ana Lúcia Goulart de Faria (2007), essa formação não se limita a momentos pontuais, mas configura-se como um processo contínuo, coletivo e situado, que se constrói em tempos e espaços de estudo, diálogo e reflexão compartilhada sobre as experiências vividas no contexto educativo. Essa escuta exige tempo, presença e disponibilidade afetiva. Não se trata de responder rapidamente, mas de sustentar a pergunta, de acompanhar a investigação e de respeitar os ritmos da infância. A escuta em Reggio Emília é relacional, processual e profunda. Ela desloca o foco do professor como centro e coloca as crianças em condição de autoria (Rinaldi, 2012).

Além da escuta, a abordagem aposta na estética como via de conhecimento. Os ateliês, por exemplo, não são espaços meramente artísticos, mas territórios de experimentação sensível, onde as crianças exercitam a imaginação, a investigação e a poética do cotidiano. O ateliê é um laboratório de pensamento e criação, onde se aprende com as mãos, com os olhos, com o corpo inteiro (Gandini, 2008).

Essa dimensão estética reforça a noção de que aprender é também experimentar o belo, construir narrativas sensíveis e estabelecer relações significativas com o mundo. O conhecimento, nesse sentido, não é só conteúdo, mas experiência que afeta, transforma e mobiliza. A escola, então, deixa de ser um repositório de verdades para se tornar um espaço vivo de produção de sentidos (Horn, 2004).

Dessa forma, os princípios da abordagem Reggio Emília não constituem um conjunto fechado de técnicas ou receitas. Ao contrário, são compromissos éticos, políticos e pedagógicos que se traduzem em práticas abertas, contextuais e em constante reinvenção. Trata-se de uma proposta que acredita na potência das infâncias e na capacidade da escola de se transformar a partir do diálogo com os sujeitos que a habitam (Fochi, 2019).

Pelos princípios que a orientam, a abordagem de Reggio Emilia tem sido cada vez mais estudada e reinterpretada em diferentes contextos educativos, inclusive no Brasil, onde a escuta, a investigação e a participação são valorizadas mesmo em situações desafiadoras. Conforme Finco, Barbosa e Goulart de Faria (2015, p. 23), “pensar numa escola da infância que ouça ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores muito bem-vindos, juntamente com a investigação, a descoberta e a invenção” evidencia o compromisso com práticas que rompem com modelos tradicionais de educação infantil. No mesmo sentido, os autores destacam que “considerar as trocas entre as crianças e entre adultos e crianças constitui elemento central da experiência pedagógica” (Finco; Barbosa; Goulart de Faria, 2015, p. 45), reforçando a importância da escuta sensível e da participação ativa na construção de sentidos.

Tais experiências brasileiras, inspiradas em princípios reggianos, reafirmam que a Educação Infantil pode configurar-se como um espaço de emancipação, de construção de sentidos e de protagonismo infantil, articulando de forma integrada escuta, criatividade, documentação e participação, e não apenas reproduzindo normas ou práticas de adestramento.

Em síntese, os princípios pedagógicos da abordagem Reggio Emília nos convocam a olhar a infância com mais profundidade, a romper com os automatismos escolares e a reencantar a prática docente. Nesse processo, a professora também se transforma, pois, ao escutar as crianças, escuta a si mesma e ressignifica sua presença na escola.

Essa abordagem exige coragem para romper com o que é conhecido e humildade para aprender com os pequenos. Trata-se de um compromisso com a vida, com a beleza e com a construção de um mundo mais justo. Uma pedagogia do sensível, da escuta e da liberdade.

Se educar é um ato de esperança, como nos ensinou Freire (1996), então Reggio Emilia é um dos caminhos possíveis para transformar essa esperança em ação concreta, em gesto pedagógico e em reinvenção diária do encontro entre professora, criança e mundo.

3.1 A abordagem Reggio Emilia

Compreender a abordagem Reggio Emilia exige mais do que uma descrição metodológica; demanda uma imersão nos fundamentos éticos, estéticos e políticos que sustentam a proposta. Esta abordagem não se limita à adoção de práticas criativas ou ao uso de materiais diferenciados. Ela representa uma filosofia educativa profundamente conectada à valorização da infância, à escuta ativa e ao reconhecimento da criança como sujeito social e produtor de cultura. Desenvolvida em um contexto pós-guerra, sob a liderança de Loris Malaguzzi, Reggio Emilia nasceu do desejo de reconstruir não apenas estruturas físicas, mas também modos de pensar e viver a educação. Desde sua origem, carrega uma dimensão política incontornável, pois parte do princípio de que toda criança tem direito a uma educação pública, laica, democrática e de qualidade, capaz de respeitar sua singularidade e ampliar suas possibilidades de expressão e participação no mundo (Malaguzzi, 1999; Rinaldi, 2012).

Uma das principais singularidades dessa abordagem é a concepção de espaço como elemento pedagógico central. Em Reggio Emilia, o espaço não é um cenário neutro onde a educação acontece, mas uma linguagem viva que comunica intencionalidades, valores e modos de estar com os outros. É nesse sentido que Filippini (*apud* Edwards et al., 1999) afirma que,

[...] os educadores em Reggio Emilia falam sobre o espaço como um 'container' que favorece a interação social, a exploração e a aprendizagem, mas também vêem o espaço como tendo um 'conteúdo' educacional, isto é, contendo mensagens educacionais e estando carregado de estímulos para a experiência interativa e a aprendizagem construtiva (Filippini, *apud* Edwards et al., 1999, p. 147).

Esse entendimento exige do educador um olhar cuidadoso para a organização dos ambientes, pois cada objeto, cor, textura e iluminação pode atuar como mediador da curiosidade, da escuta e da criação.

Essa noção de espaço como conteúdo pedagógico remete à ideia de que o ambiente escolar é coautor das experiências educativas. Não se trata apenas de ofertar materiais, mas de

produzir sentidos com eles. Assim, o espaço se torna uma narrativa em constante construção, carregada das vozes das crianças, das intenções das educadoras e das relações que se estabelecem no cotidiano. Essa concepção está em consonância com as contribuições de Horn (2004), que destaca a importância dos ambientes na Educação Infantil como espaços vivos, afetivos e provocadores. O ambiente, portanto, deixa de ser cenário para tornar-se sujeito na trama educativa. Refletir sobre o espaço educativo sob a perspectiva de sua potência pedagógica é admitir que ele é, simultaneamente, cenário e agente da aprendizagem. Ao extrapolar sua condição de fundo passivo e assumir um papel ativo no processo educativo, o ambiente transforma-se em interlocutor dos sujeitos e cocriador das experiências formativas.

Essa concepção não se limita a uma estética bem composta, mas envolve uma ética da presença, da escuta e da intencionalidade pedagógica, em sintonia com o princípio reggiano de valorização da infância como tempo de existência plena (Malaguzzi, 1999; Gandini et al., 1999).

Nesse contexto, o ambiente assume características que o qualificam como um verdadeiro parceiro no ato de educar. Ele não apenas abriga as relações, mas as provoca, direciona e sustenta. Ao ser cuidadosamente planejado, favorece a convivência, a curiosidade, o afeto e a autoria. É nesse sentido que Spaggiari (1999, p. 106) diz que

[...] a experiência de gestão social tem sido consolidada tanto nas creches quanto nas pré-escolas, abrangendo atualmente em sua forma organizacional e educacional todos os processos de participação, de democracia, de responsabilidade coletiva, de solução de problemas e de tomada de decisões, processos essenciais a uma instituição educacional.

A organização física do espaço escolar é, nessa lógica, uma materialização da visão de infância e de sociedade que se deseja construir. Escolas que valorizam o diálogo dispõem os móveis de modo a favorecer a roda. Instituições que reconhecem a criança como autora de conhecimento organizam os materiais ao alcance dos pequenos, oferecendo autonomia e confiança. O ambiente revela, portanto, o projeto político-pedagógico da instituição, sendo também produtor de sentidos (Faria, 2007; Fochi, 2019).

Mais do que uma dimensão estética, esse cuidado revela um compromisso ético com a dignidade das crianças. O espaço comunica aos pequenos o que se espera deles e o que se pensa deles. Um ambiente que segrega, silencia ou impede o movimento diz muito mais do que mil palavras. Ao contrário, um espaço aberto à criação, acolhedor e instigante também educa por meio de sua disposição, materialidade e convite à escuta (Fortunato, 2017).

Quando é concebido como “terceiro educador”, o espaço contribui para a construção de uma pedagogia relacional e cooperativa. Ele deixa de ser o lugar onde se executam atividades

pré-definidas para tornar-se território de negociação de sentidos. Cada canto, cada superfície e cada elemento é um convite à interação, ampliando a participação das crianças nos processos educativos (Rinaldi, 2012).

Essa concepção também altera a noção de tempo, pois os espaços são pensados não apenas para organizarem o fazer, mas para abrirem frestas para o improviso, para o inesperado e para a escuta do que emerge. O tempo se dilata quando o ambiente permite investigações prolongadas, retornos reflexivos e pausas contemplativas. Essa mudança de ritmo está alinhada à valorização do protagonismo infantil e do currículo emergente (Edwards et al., 2011).

O planejamento espacial contribui para a cultura da participação, ao incluir as crianças nas decisões sobre o uso dos espaços. Convidá-las a reorganizar os ateliês, escolher materiais ou criar cantinhos é reconhecer sua competência e promover uma escola verdadeiramente democrática desde os primeiros anos (Friedmann, 2022).

A mesma lógica se aplica às famílias. Quando o ambiente é construído como um espaço aberto, que acolhe as vivências comunitárias e expõe os processos de aprendizagem, a escola se aproxima do território e se fortalece como um lugar de vínculos afetivos e sociais. A documentação nas paredes, por exemplo, não apenas valoriza os percursos infantis, mas também promove a corresponsabilidade entre professores, crianças e famílias (Fochi, 2019; Gandini et al., 1999).

Ao invés de estruturas rígidas, propõe-se a construção de espaços flexíveis, mutáveis e abertos à escuta. Essa flexibilidade permite que os ambientes respondam aos interesses emergentes e aos fluxos do cotidiano escolar, funcionando como interfaces entre intencionalidade pedagógica e expressão infantil (Horn, 2004).

Os materiais disponíveis nesses espaços não são meros objetos utilitários, mas elementos provocativos, que despertam hipóteses, sensações e investigações. Elementos naturais, recicláveis e não estruturados ganham protagonismo por possibilitarem múltiplas leituras, em oposição à lógica do brinquedo pronto e fechado em si (Araújo et al., 2023).

A estética dos ambientes está intrinsecamente vinculada à ética educativa. Ambientes organizados com beleza e intencionalidade promovem bem-estar, pertencimento e convivência mais afetuosa. Essa dimensão sensível comunica respeito à infância e amplia as possibilidades expressivas das crianças (Fortunato, 2017).

Esses princípios não exigem estruturas luxuosas, mas sim compromisso com a educação de qualidade. Em diferentes contextos brasileiros, escolas têm demonstrado que a criatividade e o envolvimento das equipes pedagógicas são suficientes para ressignificar espaços e promover experiências educativas significativas (Vieira et al., 2024).

O professor atua como curador do espaço, sendo responsável por observar, escutar e reorganizar os ambientes com base nas necessidades do grupo. Trata-se de uma prática contínua, em que o ambiente é lido como texto pedagógico em constante reescrita (Formosinho, 2013).

A vitalidade do ambiente exige manutenção constante. O esvaziamento dos cantinhos, a desorganização dos materiais ou a ausência de escuta em relação ao que emerge pode silenciar a potência do espaço como educador. O ambiente precisa ser alimentado por práticas reflexivas e por decisões pedagógicas compartilhadas (Fochi, 2019).

Quando os espaços são pensados em coletivo, tornam-se dispositivos de formação. Professores que se reúnem para analisar como o ambiente está influenciando as crianças, que discutem reorganizações ou que interpretam os registros nas paredes estão, de fato, construindo o currículo em tempo real (Edwards et al., 1999).

Esses ambientes também devem ser inclusivos e diversos, respeitando diferentes formas de locomoção, comunicação e expressão. A acessibilidade e a representatividade espacial são parte do compromisso com uma pedagogia que valoriza a equidade e a justiça social desde os primeiros anos (Friedmann, 2022).

A transparência é um valor fundamental. Quando os espaços deixam à mostra os processos, quando os materiais são acessíveis e os registros são visíveis, constrói-se uma cultura de confiança, autonomia e responsabilidade compartilhada (Fortunato, 2017).

Compreende-se, assim, que o ambiente educativo é um elemento estruturante do projeto pedagógico. Ele não é um complemento ou cenário, mas um agente de formação e transformação, que fala, escuta, acolhe e instiga (Gandini et al., 1999).

Superar a visão utilitária dos ambientes significa enxergá-los como territórios de sentido, porque o que se constrói ali não é apenas conhecimento, mas também identidade, pertencimento e narrativa coletiva, onde isso exige investimento formativo, mas sobretudo disponibilidade para rever práticas (Katz, 1999).

Em experiências reggianas, os ambientes são concebidos como paisagens de aprendizado e convivência. Eles assumem a tarefa de promover vínculos, acolher diferenças e incentivar o pensamento crítico. São, ao mesmo tempo, espelho e janela do que se vive na escola (Malaguzzi, 1999; Edwards et al., 2011).

Nesse contexto, o planejamento dos espaços é um ato político-pedagógico que revela o projeto educativo da instituição. Ao organizar o ambiente para promover encontros, a educadora sinaliza que o desenvolvimento social e cognitivo não são dimensões separadas, mas processos interdependentes e entrelaçados. Edwards et al. (1999, p. 151) enfatizam essa concepção

ao afirmarem que: “uma vez que o desenvolvimento social é visto como uma parte intrínseca do desenvolvimento cognitivo, o espaço planejado é estabelecido para facilitar encontros, interações e intercâmbios entre elas”.

Portanto, cada elemento presente na escola deve convidar à relação, à troca de saberes e à construção coletiva do conhecimento, potencializando a dimensão ética da convivência. É nesse sentido que as salas de aula em Reggio Emilia se distanciam das configurações tradicionais. Em vez de fileiras de carteiras e professores no centro, encontram-se ateliês, rodas, estações interativas e áreas de experimentação, onde a criança pode circular com liberdade e significado. Essa organização não é aleatória, mas resultado de um olhar sensível para os interesses e os modos de agir das crianças.

Edwards et al. (1999, p. 147) afirmam que “[...] estes espaços tendem a ser agradáveis e acolhedores, contando muito sobre os projetos e as atividades, sobre as rotinas diárias e sobre as pessoas grandes e pequenas que fazem da complexa interação que ocorre ali algo significativo e alegre”.

A articulação entre espaço e linguagem, um dos pilares da proposta reggiana, problematiza também o papel dos materiais disponíveis. Longe da padronização dos brinquedos comerciais, Reggio Emilia valoriza os materiais não estruturados, naturais ou recicláveis, que convidam à criação e à ressignificação. O ambiente, nessa proposta, é repleto de elementos abertos, que provocam hipóteses, desafiam o pensamento e respeitam os tempos individuais e coletivos de aprendizagem (Araújo; Bennati; Besson, 2023). Trata-se de construir ambientes que sejam, ao mesmo tempo, estética e pedagogicamente instigantes.

Essa abordagem desafia os modelos tradicionais de avaliação e planejamento escolar. Não se parte de objetivos fixos, mas de contextos em transformação. Os projetos emergem dos interesses das crianças e se desenvolvem em espirais, conectando temas, hipóteses, descobertas e revisões. Cada projeto é único porque nasce do encontro entre sujeitos únicos. Essa lógica se opõe às propostas curriculares fragmentadas, que ignoram as relações entre os saberes e desconsideram os modos infantis de aprender (Rinaldi, 1999).

Incluir a abordagem de Reggio Emilia em contextos brasileiros exige uma leitura crítica e situada da proposta. Conforme Finco, Barbosa e Goulart de Faria (2015), não se trata de replicar modelos estrangeiros de forma literal, mas de articular os princípios reggianos — como escuta, investigação, participação e documentação — às especificidades das infâncias brasileiras, considerando os desafios estruturais, culturais e sociais de cada contexto. Essa perspectiva ressalta a necessidade de adaptação consciente, respeitando tanto os fundamentos da abordagem quanto a realidade cotidiana das crianças no Brasil.

Como alerta Formosinho (2013), a pedagogia da infância deve ser, antes de tudo, comprometida com as culturas locais, com as histórias das comunidades e com os desafios que atravessam os sujeitos envolvidos na educação. A inspiração em Reggio Emilia, nesse sentido, deve vir acompanhada de um olhar ético, atento ao contexto e ao protagonismo das crianças.

Em muitas instituições públicas brasileiras, especialmente nas regiões periféricas, os desafios estruturais e as desigualdades sociais impõem limites concretos à realização de ambientes esteticamente planejados. No entanto, os princípios da escuta, da documentação, da valorização das linguagens infantis e do currículo emergente podem ser vivenciados em diferentes contextos, desde que haja intencionalidade pedagógica e compromisso com a infância como tempo pleno de vida (Fochi, s.d.; Fortunato, 2017).

A abordagem de Reggio Emilia desloca o foco de práticas escolares formais para um letramento sensível às experiências, contextos e múltiplas linguagens das crianças. Segundo Edwards, Gandini e Forman (1999), as crianças dispõem de “cem linguagens” para expressar suas ideias e compreender o mundo, englobando formas de expressão verbal, corporal, artística e simbólica que vão além da leitura e escrita convencionais. Essa perspectiva reconhece que a construção de sentido ocorre por meio da interação com diferentes materiais, simbolismos e contextos expressivos, valorizando a comunicação e a investigação como elementos centrais do aprendizado. Estudos que articulam a abordagem de Reggio Emilia com teorias de multiletramentos reforçam que ambientes ricos, multimodais e centrados na participação ativa das crianças contribuem para o desenvolvimento de letramentos diversificados e significativos (Finco; Barbosa; Goulart de Faria, 2015).

Nesse sentido, o currículo não é um instrumento de controle, mas uma construção compartilhada. A escuta das crianças e a observação de suas interações subsidiam a elaboração de propostas que partem do vivido, respeitam os tempos e desafiam as possibilidades. Essa abordagem curricular se afasta da lógica da homogeneização e valoriza a singularidade de cada grupo, de cada sujeito, de cada experiência (Friedmann, 2022).

Reggio Emilia também nos convida a repensar a função da escola. Mais do que espaço de instrução, ela deve ser um lugar de vida, de experimentação, de cidadania e de encantamento. Um espaço onde as crianças possam construir memórias afetivas, desenvolver vínculos, sentir-se pertencentes e valorizadas em sua totalidade.

Um lugar onde o aprender se dá no ritmo do viver e onde o conhecimento não está apartado da emoção, da ética e da estética (Malaguzzi, 1993; Gandini, 2008).

É nesse território de múltiplos sentidos que a abordagem Reggio Emilia se ancora, ela desafia as estruturas, mas também inspira possibilidades. Ela nos ensina que a infância não

precisa ser apressada, que o conhecimento pode ser investigado com delicadeza, que a escola pode ser um lugar de beleza e de escuta. Mais do que uma metodologia, é um convite a reencontrar o ato de educar e a ressignificar o lugar da criança no mundo.

Entre os princípios fundantes da abordagem desta temática, a documentação pedagógica ocupa um lugar singular, onde mais do que um instrumento de registro, ela se configura como linguagem educativa, como ferramenta relacional, interpretativa e política. A documentação dá visibilidade aos processos, amplia a escuta e transforma a prática docente em objeto de reflexão coletiva. Nas palavras de Gandini e Edwards (2002, p. 152-153),

[...] podemos fazer anotações rápidas que posteriormente reescreveremos de maneira extensa, gravar em fitas cassete as vozes e as palavras das crianças ao interagirem entre si ou conosco. Também podemos tirar fotografias ou slides, ou até mesmo gravar fitas de vídeo que mostrem as crianças e os professores em atividade. O próprio trabalho das crianças e as fotografias desse trabalho devem ser considerados essenciais.

Essa citação nos convida a repensar o ato de registrar, deslocando-o de uma função burocrática para um exercício de escuta, memória e construção compartilhada do conhecimento.

A riqueza dessa afirmação reside, sobretudo, na compreensão de que a documentação não é um fim em si mesma, mas um meio para acessar as múltiplas camadas da experiência educativa. Fotografias, vídeos, registros escritos e produções infantis não são apenas vestígios de atividades passadas, mas pistas que revelam intencionalidades, hipóteses, sentimentos e descobertas das crianças. Documentar, nessa perspectiva, é tornar visível o invisível, é traduzir a complexidade do cotidiano escolar para que possa ser interpretada, discutida e reelaborada.

É importante destacar que esse processo não se limita à coleta de dados ou à simples compilação de materiais. A documentação em Reggio Emilia é sempre interpretativa, carregada de intencionalidade e sensibilidade. Trata-se de escutar com os olhos, de ler com o coração, de observar com a mente aberta para os desvios, os silêncios e as entrelinhas. Como lembra Fochi (2019), a documentação pedagógica permite reconfigurar o olhar do professor, ampliando sua compreensão sobre o que realmente está acontecendo nas interações, nas brincadeiras, nas produções e nos gestos das crianças.

Em Reggio Emilia, os muros da escola não se calam. Ao contrário, eles narram, documentam e questionam. As paredes se tornam extensão da escuta e expressão do vivido. Malaguzzi (apud Edwards et al., 1999, p. 155) afirma com propriedade: “[...] as paredes de nossas pré-escolas falam e documentam. As paredes são usadas como espaço para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem à vida”.

Essa escuta visual e textual contribui não apenas para o planejamento pedagógico, mas também para a formação continuada do educador. Quando os registros se tornam objetos de estudo entre professores, criam-se oportunidades ricas de diálogo, de reconstrução da prática e de aprofundamento teórico. A documentação, portanto, não é apenas um espelho da criança, mas também do adulto, que se vê diante de seus próprios pressupostos, julgamentos e escolhas pedagógicas.

Há, nesse processo, uma dimensão ética incontornável. Ao documentar as experiências infantis, o educador assume uma postura política: escolhe o que registrar, como registrar, por que registrar e com que finalidade. Essas escolhas devem estar pautadas no respeito às crianças, na valorização de suas vozes e na recusa a qualquer forma de exposição descontextualizada ou invasiva.

Como lembra Fortunato (2017), documentar é um ato de responsabilidade, pois implica mediar a visibilidade sem trair a essência da experiência vivida.

A documentação também promove a transparência dos processos educativos. Em um sistema escolar muitas vezes opaco, marcado por rotinas automatizadas e práticas pouco comunicadas às famílias, a exposição dos registros pedagógicos inaugura uma cultura de diálogo. Pais e responsáveis passam a compreender melhor o que acontece na escola, podem reconhecer suas crianças nos registros, acompanhar suas descobertas e participar mais efetivamente da comunidade escolar. A documentação, nesse sentido, é também um convite à corresponsabilidade.

Nos contextos brasileiros, a prática da documentação pedagógica ainda enfrenta desafios. A sobrecarga de trabalho docente, a ausência de formação específica e o entendimento equivocado de que se trata de mera formalidade dificultam sua implementação com a profundidade que a proposta exige.

Contudo, experiências inspiradas em Reggio Emilia têm mostrado que, mesmo em realidades adversas, é possível construir uma cultura de documentação sensível, ética e transformadora, desde que se compreenda sua potência como ferramenta de escuta e reflexão (Araújo et al., 2023).

Não há um formato único ou um modelo ideal. Anotações de campo, painéis com desenhos e falas das crianças, diários de bordo, registros sonoros, vídeos curtos, cartas às famílias e narrativas fotográficas são algumas das possibilidades que, quando realizadas com intencionalidade, revelam a complexidade do cotidiano educativo. Essa multiplicidade respeita as singularidades de cada contexto e de cada grupo, reafirmando que a documentação deve nascer do chão da escola e dialogar com seus sujeitos.

Quando compreendida em sua plenitude, a documentação pedagógica se transforma em memória viva da instituição. Ela narra histórias, celebra conquistas, problematiza práticas e alimenta processos formativos. Diferentemente de arquivos mortos ou relatórios finais, esses registros tornam-se acervos de pensamento pedagógico, pontes entre o passado e o presente, entre o vivido e o porvir. Fochi (2019) chama a atenção para esse aspecto quando afirma que documentar é também uma forma de cuidar da memória das infâncias e de sustentar a identidade pedagógica da instituição.

Além disso, a documentação também ressignifica o tempo na escola. Ao registrar os processos, o educador desacelera o ritmo frenético das rotinas e se permite observar com mais profundidade. Esse tempo suspenso da escuta permite que o professor se reconecte com o sentido do seu fazer e que a criança tenha sua trajetória reconhecida como legítima, única e valiosa. Gandini e Edwards (2002) já apontavam que até mesmo as vozes gravadas das crianças, capturadas em interações espontâneas, podem se tornar recursos preciosos para compreender suas hipóteses, seus afetos e seus modos de ver o mundo.

A prática da documentação também se articula com o conceito de currículo emergente, pois alimenta o planejamento a partir do que foi vivido, sentido e pensado pelas crianças. Os registros tornam-se bússolas que orientam os projetos pedagógicos, não pela imposição de conteúdos pré-estabelecidos, mas pela escuta dos saberes que já estão em circulação no cotidiano escolar. Documentar, nesse sentido, é reconhecer que o currículo se constrói em tempo real, nas brechas e nos encontros entre os sujeitos.

O uso da documentação como estratégia formativa tem ainda o potencial de fortalecer as comunidades educativas. Quando professores compartilham registros entre si e promovem rodas de escuta, ampliam suas leituras sobre as crianças, constroem consensos pedagógicos e desenvolvem uma cultura de colaboração. Esse movimento valoriza o conhecimento construído na prática e rompe com a lógica solitária do ensino, promovendo uma formação contínua, coletiva e situada (Fochi, 2019).

Em Reggio Emilia, os registros não são feitos apenas sobre as crianças, mas com elas. A participação ativa dos pequenos nos processos de documentação reafirma sua autoria e sua capacidade de interpretar e reconstruir as experiências. As crianças comentam seus desenhos, revisitam seus projetos, escolhem o que querem mostrar, produzem narrativas visuais e se reconhecem como sujeitos de aprendizagem. Trata-se de um processo de empoderamento simbólico e epistemológico.

Em tempos de padronizações curriculares e avaliações externas que tendem a homogeneizar as experiências educativas, a documentação pedagógica surge como resistência. Ela valoriza o processo em detrimento do produto, a singularidade frente à uniformidade, a escuta no lugar da prescrição. Ao dar visibilidade às múltiplas linguagens das crianças, reafirma-se a premissa de que não há uma única maneira de aprender, de expressar-se ou de construir sentido no mundo (Malaguzzi, 1993; Gandini, 2008).

Para tanto, é fundamental entender que a documentação não substitui a prática pedagógica, mas a potencializa. Ela não é uma obrigação adicional, mas uma extensão do olhar pedagógico, uma atitude investigativa que perpassa todo o fazer docente, pois, quando bem realizada, transforma o cotidiano em objeto de pesquisa e convida educadores e educandos a pensarem juntos sobre o que significa aprender, ensinar e conviver.

Diante dessas reflexões, compreende-se que a documentação pedagógica, conforme concebida na abordagem Reggio Emilia, apresenta-se como uma ferramenta relevante para qualificar a prática educativa, ao favorecer que as crianças sejam vistas, escutadas e interpretadas em sua complexidade. No contexto investigado, observa-se que essa concepção é reconhecida no discurso docente, especialmente no que se refere à importância do registro, da escuta e da reflexão sobre as experiências das crianças. Contudo, tais elementos ainda se manifestam de maneira pontual, não se configurando como um processo sistemático e contínuo de investigação pedagógica. Desse modo, a documentação assume, em alguns momentos, um caráter mais descritivo, o que limita seu potencial de articular de forma mais consistente a ação pedagógica, o pensamento reflexivo e a construção de uma memória pedagógica coletiva.

3.2 A leitura na educação infantil sob a perspectiva da abordagem Reggio Emilia

A leitura literária na perspectiva de Reggio Emilia é concebida como uma prática relacional, dialógica e situada, que reconhece as crianças como sujeitos ativos de sentido e expressão. Para Malaguzzi (1999), a criança é competente, curiosa e portadora de múltiplas linguagens, e o processo de leitura deve respeitar essa diversidade, permitindo que cada criança participe ativamente da construção de significados. Edwards, Gandini e Forman (1999) ressaltam que o ambiente e os materiais desempenham papel formativo, funcionando como um “terceiro educador”, que favorece a exploração, o diálogo e a coautoria na leitura literária. Assim, a roda de leitura deixa de ser apenas uma ocasião para transmitir conteúdos e se transforma em um espaço de investigação e criação coletiva, onde o texto literário é lido e interpretado em con-

junto com as crianças. Nesse contexto, os livros não são objetos escolares estanques, mas portais simbólicos que provocam sentidos, ampliam horizontes e nutrem as muitas linguagens da infância.

A citação de Rabitti (1999, p. 149) sintetiza com precisão essa concepção: “As crianças são criativas, desejosas de fazer perguntas, de projetar soluções, de construir, se elas forem encorajadas a desenvolver suas próprias boas experiências, se elas forem ouvidas, se viverem em um ambiente estimulante e rico em materiais”.

Essa afirmação, mais do que poética, carrega uma densidade ética e pedagógica que nos obriga a revisitar as práticas de leitura que vêm sendo desenvolvidas nas escolas, questionando, sobretudo, o lugar da criança nesses processos. Trata-se de deslocá-la da posição de ouvinte passiva para reconhecê-la como autora, intérprete e inventora de sentidos.

A leitura na abordagem de Reggio Emilia é uma prática relacional e co-construída, que se desenvolve a partir das perguntas das crianças, das experiências compartilhadas e das imagens que permeiam seu cotidiano. Isso exige do educador uma escuta sensível e uma postura investigativa, capaz de reconhecer o momento adequado para oferecer uma narrativa, mediar uma conversa literária ou simplesmente sustentar o silêncio atento de quem explora um livro com as mãos e com os olhos. O livro, nesse sentido, não se apresenta como instrumento para “ensinar a ler”, mas como um companheiro de descobertas e um mediador de vínculos entre a criança, o mundo e as múltiplas linguagens, em consonância com a concepção de Malaguzzi (1999) e Edwards, Gandini e Forman (1999), que destacam a importância do ambiente e dos materiais como parceiros no processo educativo. O ambiente, mais uma vez, desempenha papel fundamental. Um espaço que convida à leitura precisa ser esteticamente atraente, silenciosamente instigante e acessível aos pequenos leitores.

Cestos de livros espalhados pela sala, almofadas ao lado das estantes, materiais gráficos à altura das crianças e cantinhos de leitura improvisados revelam uma concepção de leitura que ultrapassa a atividade formal e se infiltra no cotidiano como prática cultural. Quando o livro circula livremente, sem hora marcada, ele se transforma em linguagem viva e permeia os processos criativos, sendo integrado a brincadeiras, dramatizações, investigações e projetos coletivos (Edwards et al., 1999; Horn, 2004).

Sob essa ótica, a escolha dos livros também requer reflexão e critério, pois, na abordagem de Reggio Emilia, os materiais e recursos disponíveis às crianças — entre eles os livros — não são neutros, mas participam ativamente da construção de sentido e das interações educativas, devendo ser selecionados em consonância com as experiências, interesses e potencialida-

des das crianças (Edwards; Gandini; Forman, 2011). Não se trata apenas de disponibilizar volumes ilustrados, mas de selecionar obras que respeitem a inteligência estética e ética das crianças. Contos que não subestimem, que provoquem, que estimulem perguntas e que abram possibilidades de interpretação são os mais potentes nesse processo.

A prática da leitura mediada assume, então, um caráter relacional e participativo, presente tanto na abordagem de Reggio Emilia quanto em outras perspectivas de leitura literária na infância. O adulto, nesse contexto, não atua apenas como leitor habilitado, mas como escutador sensível, capaz de reconhecer o momento de intervir, suspender a narrativa ou devolver perguntas à roda (Malaguzzi, 1999; Edwards; Gandini; Forman, 1999). Assim, a leitura se configura como um espaço de encontro e coconstrução de sentido, acolhendo vozes, silêncios, olhares e reações das crianças. Autores como Bajour (2012) e Chambers (2011) reforçam que, independentemente da abordagem pedagógica, a mediação literária eficaz valoriza a escuta atenta, o diálogo e a participação ativa das crianças, transformando a leitura em experiência significativa e compartilhada. O texto se estende para além da página e se reescreve nas falas das crianças, nos desenhos que produzem após a escuta, nos jogos simbólicos que recriam a narrativa vivida (Freire, 1996; Fochi, s.d.).

É nesse processo dialógico que a leitura se integra à pedagogia da escuta. O que as crianças pensam sobre o que ouviram? Que imagens ficaram? Que medos, desejos ou curiosidades foram despertados? Ao transformar essas perguntas em matéria pedagógica, o educador reconhece a leitura como linguagem, e não como técnica. A escuta ativa e a documentação das reações infantis são ferramentas centrais nesse percurso, pois permitem interpretar, valorizar e planejar novas ações a partir do vivido (Fortunato, 2017; Rinaldi, 2012).

A documentação pedagógica, na perspectiva de Reggio Emilia, vai além do simples registro de atividades; ela atua como instrumento de reflexão e mediação pedagógica, integrando diferentes experiências das crianças, inclusive a leitura literária (Edwards; Gandini; Forman, 1999; Malaguzzi, 1999). Registros das falas, fotos das rodas, produções gráficas e anotações reflexivas dos educadores constituem um acervo que torna visível como as crianças se envolvem com os livros e com as narrativas, possibilitando a construção coletiva de sentidos. Quando uma fala infantil é registrada ao lado de uma imagem do livro lido ou quando uma história é reinterpretada em desenho e afixada no ambiente, a criança percebe que suas interpretações são legítimas, autorais e dignas de serem compartilhadas, reafirmando seu protagonismo no processo de aprendizagem.

Essa abordagem problematiza, ainda, a rigidez dos horários e dos conteúdos escolares. A leitura não precisa estar restrita a momentos específicos ou a temas vinculados a datas comemorativas. Pelo contrário, ela deve ser fluida, pulsante e disponível. A leitura cotidiana, espontânea, acompanhada ou solitária, contribui para a formação de leitores sensíveis e críticos. Numa escola que se propõe a dialogar com a infância em sua inteireza, o livro é tão essencial quanto o brinquedo, a terra, o espelho ou o ateliê (Horn, 2004; Friedmann, 2022).

Nesse contexto, a oralidade é reconhecida como uma das múltiplas linguagens por meio das quais as crianças constroem sentido durante a leitura. Na abordagem de Reggio Emilia, ler não se reduz à decodificação de palavras; envolve exploração, interpretação e expressão por meio de diferentes formas de linguagem, incluindo fala, gestos, desenhos, dramatizações e manipulação de materiais (Malaguzzi, 1999; Edwards; Gandini; Forman 1999).

Assim, a experiência literária torna-se um espaço multimodal de construção de sentido, no qual a oralidade dialoga com outras formas de expressão, valorizando a participação ativa e a criatividade das crianças. Contar histórias sem livro, recontar narrativas ouvidas, criar personagens e enredos coletivamente são práticas que ampliam o repertório simbólico das crianças e reafirmam que a linguagem não se limita ao texto escrito. A voz do educador, o ritmo da fala, as pausas e entonações contribuem para experiências significativas de leitura, capazes de gerar encantamento, empatia e sensação de pertencimento. Na abordagem de Reggio Emilia, essas práticas são entendidas como formas de mediação sensível, que favorecem a participação ativa das crianças e a construção coletiva de sentido durante a leitura (Malaguzzi, 1999; Edwards; Gandini; Forman, 1999).

Ainda assim, cabe ao educador o desafio de reconhecer os limites e as contradições que permeiam as práticas escolares. Muitas vezes, a leitura é utilizada como instrumento de controle da turma, como preenchimento de tempo ou como preparação para a alfabetização. Nessas situações, perde-se o sentido profundo da leitura como experiência estética e relacional. Retomar os princípios da abordagem reggiana implica ressignificar essas práticas, revendo objetivos, tempos e modos de interação com os livros (Fochi, 2019; Formosinho, 2013).

Muitas vezes, as famílias reproduzem uma concepção escolarizada da leitura, centrada na decodificação. O diálogo com os responsáveis, as rodas de leitura compartilhadas e as propostas de “sacolas literárias” podem contribuir para ampliar esse entendimento e fortalecer a relação entre escola e comunidade. A leitura, quando compartilhada entre adultos e crianças, torna-se vínculo, memória e afeto (Friedmann, 2022; Fortunato, 2017).

O desafio é construir, nas instituições de Educação Infantil, uma cultura leitora que respeite o tempo da infância, valorize a experiência estética e reconheça a leitura como direito.

Esse direito não se refere apenas ao acesso ao livro, mas à mediação sensível, ao ambiente acolhedor, à escuta verdadeira e à participação ativa das crianças nos processos de interpretação e criação (Rinaldi, 2012; Gandini et al., 1999).

3.3 Malaguzzi no delineamento da abordagem

Ao percorrer os fundamentos que sustentam a abordagem desenvolvida na cidade de Reggio Emilia, é impossível ignorar a força intelectual e ética de Loris Malaguzzi. Não se trata de reconhecer um nome por sua influência histórica, mas de compreender como seu pensamento continua pulsando nas práticas que colocam a criança como centro das experiências educativas. Malaguzzi não criou um método a ser seguido passo a passo; ele delineou uma filosofia profundamente comprometida com a escuta, com o coletivo e com a construção de conhecimento situada nas relações humanas e materiais. Seu legado ultrapassa os muros da escola e provoca a todos os que se dedicam ao ofício de educar, especialmente na infância.

Uma de suas contribuições mais emblemáticas está na crítica aos modelos pedagógicos que mantêm a teoria distante da prática. Ao contrário de tantos discursos educacionais que permanecem nas palavras e pouco dialogam com o real, Malaguzzi propõe uma pedagogia da experiência, marcada pela observação rigorosa, pela documentação reflexiva e pela conexão orgânica entre fazer e pensar. Sua crítica não é apenas técnica, mas epistemológica. Ele afirma:

[...] uma outra coisa que surpreende aqueles que procuram conhecer nossa experiência é que conseguimos acumular um grande patrimônio de observações e pesquisas, todas documentadas, que confirmam como fomos capazes de unir fortemente as teorias às práticas. Ver, tocar e demonstrar é algo extraordinário para uma pedagogia que, frequentemente, ao contrário, simula, oculta e limita somente às palavras (Malaguzzi *apud* Faria, 2007, p. 281).

Essa postura pedagógica aponta para uma prática comprometida com a visibilidade dos processos e com a clareza das intenções educativas. A documentação, nesse sentido, não é uma formalidade ou um apêndice da prática, mas parte integrante do fazer docente. Ela confere densidade à observação e transforma o cotidiano escolar em objeto de estudo, reflexão e reelaboração. Documentar é pesquisar com e a partir das crianças. É organizar o pensamento pedagógico sem descolá-lo daquilo que se vive, se sente e se constrói em comunidade.

A abordagem de Reggio Emilia valoriza a experiência das crianças, orientando o planejamento pedagógico de forma flexível e sensível às emergências do cotidiano. Nessa perspectiva, os projetos não se organizam a partir de roteiros rígidos e previamente definidos, mas se

constroem a partir de situações reais vivenciadas pelas crianças, desenvolvendo-se em diálogo com suas hipóteses, interesses e investigações (Malaguzzi, 1999; Edwards; Gandini; Forman, 1999). Tal compreensão exige do educador uma escuta atenta e uma postura investigativa, capaz de perceber não apenas o que é verbalizado, mas também aquilo que se expressa por meio dos gestos, das interações com os materiais e das brincadeiras, assegurando que a aprendizagem seja construída de forma coletiva e significativa. Nesse sentido, a provocação de Rinaldi (1999, p. 119) é contundente:

[...] um projeto, que vemos como uma espécie de aventura e pesquisa, pode iniciar através de uma sugestão de um adulto, da ideia de uma criança ou a partir de um evento, como uma nevasca ou qualquer coisa inesperada. Contudo, cada projeto está baseado na atenção dos educadores àquilo que as crianças dizem e fazem, bem como no que elas não dizem e não fazem. Os adultos devem dar tempo suficiente para o desenvolvimento dos pensamentos e das ações das crianças.

Essa afirmação recoloca o tempo como categoria pedagógica fundamental. Em uma cultura escolar marcada pela aceleração e pela produtividade, respeitar o tempo da infância é, também, uma forma de resistência ética.

A atenção ao tempo e à escuta transforma o papel do educador. Já não se espera dele a figura do mestre que ensina verdades acabadas, mas sim de alguém que coexiste, investiga e media. Essa mediação não se reduz à aplicação de estratégias, mas se traduz em presença, em observação sensível, em diálogo permanente com o que emerge. O professor deixa de ser condutor para se tornar parceiro. E isso implica também um outro tipo de formação, como alerta Faria (2007, p. 283):

[...] essa visão otimista da criança que é autônoma, capaz de estabelecer longas ‘conversações’ com os adultos e com outras crianças, que nasce com infinitas possibilidades de construir pensamentos, ideias, interrogações e tentativas de dar respostas, capaz de observar as coisas e reconstruí-las, exige uma professora também ‘dotada’.

Essa professora “dotada”, como coloca Faria, não é aquela revestida de títulos ou habilidades técnicas específicas, mas sim a profissional que se dispõe a viver a escola com as crianças. É alguém que aceita o inacabamento do processo pedagógico, que questiona suas certezas, que se forma na e pela experiência. É uma professora que lê os rastros das crianças, que documenta não apenas para arquivar, mas para pensar junto, para fazer junto, para transformar o presente da escola com os sujeitos que a habitam.

Essa transformação exige também que se reconheça a criança como protagonista plena. Não uma protagonista retórica, mas real, com voz, com vontade, com corpo e com desejo. A

criança não é aluna no sentido passivo do termo. Ela é autora, é pensadora, é sensível, é contraditória, é relacional. E o ambiente precisa ser estruturado para acolher essa complexidade. Como nos lembra Faria (2007, p. 285),

Trata-se, portanto, de uma pedagogia que vê a professora e a criança inteiras, como protagonistas. A criança com pouca idade não é apenas uma aluna. Ela se espalha por todo o mundo através das culturas infantis, da manifestação de suas obras tridimensionais, dos desenhos inventivos que também mostram a tridimensionalidade do real, do imaginário, dos jogos e dos movimentos que ocupam o espaço em intensos diferentes do tempo do capital.

A pedagogia que se delinea a partir dessa visão não tolera fragmentações. Ela é construída na imanência das relações. O ateliê, o jardim, a roda, o corredor, todos são lugares de aprendizado e de expressão. As crianças são compreendidas em sua totalidade, e suas produções não são vistas como ilustrações de conteúdos, mas como formas legítimas de conhecimento. Cada desenho, cada pergunta, cada brincadeira é um enunciado pedagógico que merece escuta, documentação e reflexão.

Essa escuta, quando sistematizada e devolvida às próprias crianças por meio da documentação, opera como um espelho simbólico. As crianças se reconhecem na escola. Elas veem suas ideias, suas palavras, seus traços nas paredes, nos registros, nas decisões pedagógicas. Isso gera pertencimento, autoestima e engajamento. Mais do que isso, inaugura uma escola dialógica, na qual a autoridade se constrói na relação, e não na imposição.

Nessa lógica, o desenvolvimento profissional dos educadores precisa ser pensado de maneira contínua e reflexiva. Não se trata de capacitar para repetir práticas, mas de cultivar sujeitos pensantes, capazes de investigar sua própria ação pedagógica, construir conhecimento coletivamente e situar-se crítica e poeticamente no tempo presente. Esse processo, assim como o currículo, deve ser emergente, contextualizado e alimentado pela escuta atenta das experiências concretas vividas por educadores e crianças (Malaguzzi 1999; 1999; Edwards; Gandini; Forman, 1999).

A abordagem que estamos discutindo propõe, portanto, um desvio radical das concepções escolares hegemônicas. Ela não valoriza o controle, mas a negociação. Não parte do produto, mas do processo. Não busca antecipar o futuro da criança, mas viver o presente com ela. E é nessa vivência presente, comprometida e sensível, que se constrói uma pedagogia do encontro, da invenção e da esperança.

Isso tudo recoloca a escola como lugar de vida e não de treinamento. A infância é vivida na escola, e não apenas preparada para o que virá. Essa mudança de foco altera o sentido das práticas e dos planejamentos. Planeja-se para a escuta, para a investigação, para a ampliação

das experiências e não para a execução mecânica de conteúdos. O projeto educativo, assim, torna-se um território de possibilidades.

Os princípios dessa abordagem não podem ser ignorados. Ao reconhecer crianças e educadores como protagonistas de experiências significativas, a proposta de Reggio Emilia desafia hierarquias rígidas, valoriza a diversidade e se opõe à padronização das práticas educativas. Sua força reside na confiança de que todas as crianças são competentes, criativas e merecedoras de atenção, escuta e cuidado. Mais do que uma utopia, trata-se de um compromisso ético e pedagógico com a construção de experiências educativas que promovam sentido, pertencimento e valorização da infância (Malaguzzi, 1999; Edwards; Gandini; Forman, 1999).

Em diálogo com o pensamento freiriano, essa proposta também entende que ensinar exige humildade, escuta e coragem. Ensinar exige reconhecer-se inacabado e caminhar junto. A escola, nesse sentido, torna-se um lugar de formação mútua, onde crianças, professores, famílias e comunidade aprendem, desaprendem e reaprendem em movimento.

Ao final deste percurso teórico, é possível compreender que a abordagem inspirada por Malaguzzi não nos oferece respostas prontas, mas nos convoca a fazer perguntas melhores. Ela nos desafia a pensar o quê, como, com quem e para quê educamos. Convida-nos a abandonar as certezas fáceis e a entrar no terreno fértil da dúvida pedagógica. E é nesse terreno que se constrói uma escola viva, pensante e afetiva.

As reflexões suscitadas pela complexidade da abordagem de Reggio Emilia motivaram a presente investigação, especialmente no que se refere à relação entre seus princípios e as práticas efetivamente implementadas por professores da Educação Infantil na instituição pesquisada. Torna-se relevante analisar como os livros de literatura infantil são incorporados às atividades, de que maneira as múltiplas linguagens são articuladas nas práticas de leitura, como os educadores interpretam esses processos e de que forma registram e documentam as experiências das crianças.

Essas perguntas, entre outras, são o que mobilizam a próxima etapa deste trabalho. O próximo capítulo será dedicado à apresentação da metodologia da pesquisa, momento em que se explicitará o caminho teórico e prático adotado, os sujeitos envolvidos, os critérios de análise e os procedimentos que permitirão compreender, com profundidade, como os princípios aqui discutidos se materializam, tensionam ou se reinventam no cotidiano de uma escola pública de Educação Infantil.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como uma investigação de campo de abordagem qualitativa, na qual foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e observações participantes para compreender as práticas de leitura literária na Educação Infantil. Conforme Marconi e Lakatos (2017), pesquisas desse tipo buscam explorar e interpretar significados, experiências e relações no contexto natural em que ocorrem, permitindo uma análise aprofundada das práticas pedagógicas observadas. Esse tipo de pesquisa consiste em analisar e interpretar as questões mais profundas, fornecendo uma reflexão mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento.

Nesse contexto, Farias, Impolcetto e Benites (2020, p. 3-4) asseveram que:

Os dados da pesquisa qualitativa, de maneira geral, advêm de materiais que os pesquisadores recolhem/produzem no seu campo de estudo, tais como diários de campo, entrevistas, fotografias, vídeos, dentre outros. Esses elementos, por mais que estejam em diferentes formatos, passam por processos de transcrições, sendo que a palavra e o elemento textual se fazem muito presentes.

As abordagens qualitativas em pesquisa educacional permitem compreender de maneira ampla e contextualizada os fenômenos investigados, oferecendo instrumentos para analisar dados provenientes de situações reais e práticas pedagógicas (Hussain, 2015). Nesta investigação, as professoras da Educação Infantil atuam como participantes ativas, contribuindo com suas experiências e reflexões por meio de entrevistas e observações. A análise qualitativa desses dados possibilita explorar os significados atribuídos às práticas de leitura literária e compreender como os princípios teóricos dialogam com a prática cotidiana.

De acordo com Cleland (2017), a investigação qualitativa é muito importante na pesquisa educacional, pois aborda as questões de pesquisa ‘como’ e ‘por que’ e permite uma compreensão mais profunda de experiências, fenômenos e contexto.

A pesquisa possibilitou a formulação de questões que não se reduzem a dados numéricos, permitindo compreender a experiência humana envolvida nas práticas pedagógicas de leitura literária no cotidiano escolar. Dessa forma, tornou-se possível acessar as realidades vivenciadas pelos sujeitos participantes, analisando esse fenômeno social tal como ele se manifesta nas práticas concretas. O estudo contribui, assim, para a ampliação do conhecimento e da compreensão acerca de como tais práticas são efetivamente desenvolvidas no contexto educacional. Esta investigação qualitativa foi conduzida em uma escola selecionada para o estudo, focalizando especificamente as docentes da Educação Infantil como participantes ativas. A pesquisa buscou compreender como as práticas de leitura literária são implementadas e percebidas no

contexto cotidiano, considerando aspectos da organização do espaço, das rotinas e das interações pedagógicas. De acordo com Wang e Dostál (2017), a educação se manifesta por meio de mudanças nas práticas de ensino, nos ambientes educativos, nos conteúdos trabalhados e na interação entre professores e alunos, elementos que orientaram a observação e a análise qualitativa dos dados. A pesquisa de campo é aplicada em teorias, métodos e técnicas acadêmicas utilizadas para encontrar soluções para os problemas investigados. A pesquisa de campo foi importante, pois a educação que também permite a libertação pessoal e coletiva e o desenvolvimento é uma oportunidade de conhecer e conviver.

No caso de múltiplas culturas, pontos de vista políticos e religiosos, educação significa diálogo, participação e escuta, de modo que contribui para a conquista da paz e é um ponto de encontro para a liberdade, a democracia e a solidariedade. As escolas de Educação Infantil que atendem a esse propósito estão construindo a cultura da criança e levando-a à interação com outras pessoas e com o mundo. Nessa perspectiva, os direitos das crianças são considerados e a educação, a aprendizagem e os cuidados são priorizados.

Quanto aos métodos de pesquisa de campo eleitos para essa pesquisa, Coutinho e Trindade (2022) sinalizam para a importância de escolhas de procedimentos sistemáticos para a descrição e a explicação de fenômenos, orientando a coleta de dados, abordagens e técnicas necessárias para configurar uma pesquisa. Dentre os métodos de pesquisa, a pesquisa de campo apresenta-se como uma das mais utilizadas em pesquisas qualitativas atualmente, podendo ser usada como estratégia de pesquisa exploratória ou descritiva.

Sobre a pesquisa de campo, Coutinho e Trindade (2022, p. 6) afirmam que:

Geralmente, essas experiências se apresentam sob a forma de narrativas, fundamentadas em fatos que ocorrem cotidianamente no ambiente escolar. Tais narrativas são produzidas e compartilhadas pelos professores no exercício diário da docência, constituindo-se como registros da prática pedagógica e refletindo influências diretas na vida escolar e social. Nessa perspectiva, a educação e o conhecimento devem ser compreendidos como bens comuns, uma vez que se configuram como elementos centrais para o desenvolvimento social. Ambos representam pilares fundamentais da cultura, da organização social, da política e da economia de uma nação. Assim, torna-se imprescindível a proposição de estratégias pedagógicas mais qualificadas, flexíveis e contextualizadas, capazes de responder às demandas do ensino contemporâneo e de contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

A escolha da metodologia foi orientada por uma reflexão crítica sobre os problemas identificados e as questões centrais da pesquisa, especialmente relacionadas às práticas de leitura literária na Educação Infantil. Nesse sentido, a fundamentação teórica serviu como ponto de partida para compreender os fenômenos investigados, fornecendo subsídios para analisar

como as práticas pedagógicas se desenvolvem na rotina de professoras e crianças. A abordagem de Reggio Emilia, posteriormente, foi incorporada como referencial para interpretar a leitura literária sob a perspectiva de uma educação que valoriza a escuta, a participação e as múltiplas linguagens infantis. Partindo dessa premissa, Resende (2016, p. 3) destaca que “torna-se interessante detalhar o percurso metodológico, bem como a trajetória da investigação, e descrever as possibilidades de análise dos dados de pesquisas, a fim de oportunizar maior compreensão e rigor das fases previstas”.

Assim, a pesquisa de campo se caracteriza como uma investigação qualitativa exploratória, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e observações participantes. O estudo se propõe a analisar as percepções das docentes sobre a leitura literária na Educação Infantil, utilizando os princípios da abordagem de Reggio Emilia como referencial interpretativo, e não como prática institucional previamente adotada. Os procedimentos de análise visam um exame descritivo, entendendo esta ação investigativa como um componente fundamental desse processo pelo papel que desempenha em ajudar a observar o mundo ou um fenômeno e, posteriormente, em identificar questões de pesquisa e gerar hipóteses com base no que foi observado.

Portanto, essas análises são fundamentais para quase todos os projetos de pesquisa. Se o objetivo é identificar e descrever tendências e variações nas populações, criar novas medidas de fenômenos-chave ou simplesmente descrever amostras em estudos voltados para a identificação de efeitos causais, análises descritivas fazem parte de quase todos os trabalhos empíricos e relatório (Loeb et al., 2017).

Esta análise descritiva se destaca como um produto de pesquisa, como quando se identifica os fenômenos socialmente importantes que não foram previamente reconhecidos. Não importa quão significativas as descobertas de um pesquisador possam ser, elas contribuem ao conhecimento e à prática apenas quando outros leem e compreendem as conclusões.

Loeb et al. (2017) explicam que a análise descritiva é frequentemente vista simplesmente como uma seção obrigatória em um artigo, motivando um teste de eficácia ou comparando a amostra da pesquisa com uma população de interesse. Essa visão da pesquisa descritiva é míope: uma boa análise descritiva é muitas vezes desafiadora, exigindo experiência, pensamento e esforço, e pode melhorar a compreensão sobre fenômenos importantes.

Portanto, o potencial da descrição para informar políticas, práticas e pesquisas é ainda mais significativo, dada a recente disponibilidade de conjuntos de dados grandes e complexos que são relevantes para a compreensão de questões educacionais. Nesse sentido, a análise descritiva foi útil para compreender o fenômeno educacional em estudo, permitindo identificar

como as práticas de leitura literária estão sendo realizadas e como se articulam com as percepções e experiências das docentes.

4.1 Instrumentos de produção de dados

No presente estudo, a utilização de entrevistas semiestruturadas possibilitou compreender os pressupostos subjacentes à pesquisa qualitativa, oferecendo uma visão aprofundada das práticas de leitura literária na Educação Infantil. O papel da pesquisadora foi relevante, uma vez que sua atuação na escola permitiu uma compreensão mais próxima do contexto e das interações entre professoras e crianças, contribuindo também para fundamentar os critérios de análise utilizados.

Complementarmente, os registros pedagógicos foram empregados como ferramenta para documentar as práticas observadas, incluindo produções das crianças e reflexões sobre as atividades realizadas. Esses registros permitem aos docentes e à pesquisadora revisitar e interpretar as experiências pedagógicas, incentivando a reflexão sobre decisões e estratégias adotadas em sala de aula, e fortalecendo a análise das práticas de leitura literária (Batista 2010).

A pesquisa contou com observação reflexiva das práticas pedagógicas, complementada pela documentação fotográfica dos momentos de interação entre professoras e crianças. As fotografias, registradas com autorização prévia, permitiram captar detalhes das atividades, das respostas das crianças e da organização do ambiente, servindo como suporte para análise das práticas e das aproximações com os princípios da abordagem Reggio Emilia.

A coleta dos dados foi realizada ao longo de três meses em 2024, com o objetivo de compreender as atividades de leitura literária e as interações entre professoras e crianças. Essa estratégia permitiu acompanhar de forma atenta o cotidiano escolar, registrando comportamentos, diálogos e procedimentos pedagógicos, sem interferir nas rotinas desenvolvidas. Segundo Oliveira, Santos e Florêncio (2019), etapas importantes para esse tipo de observação incluem a seleção do ambiente, definição do que deve ser documentado, treinamento do observador, observações focais e seletivas, e registro sistemático das práticas observadas.

Na primeira etapa da pesquisa, foram coletados os registros pedagógicos de leitura literária produzidos durante o cotidiano escolar, incluindo observações das atividades de leitura, produções das crianças e anotações reflexivas da pesquisadora. Essa etapa inicial permitiu mapear as práticas pedagógicas, identificar padrões de interação e situar o contexto no qual as docentes desenvolvem as atividades de leitura, garantindo uma compreensão aprofundada do fenômeno investigado sob a perspectiva da abordagem de Reggio Emilia.

Na etapa seguinte, procedeu-se à codificação das entrevistas semiestruturadas realizadas com as três professoras da Educação Infantil participantes do estudo. As entrevistas, planejadas com questões abertas e fundamentadas no referencial teórico, permitiram identificar trechos de falas, palavras e ideias recorrentes, que, conforme Farias, Impellatto e Benites (2020), possibilitam interpretar os significados contidos nas amostras. A análise integrada dos registros pedagógicos e das entrevistas possibilitou compreender de que maneira os princípios reggianos, como escuta, participação e múltiplas linguagens, orientam e fundamentam as práticas de leitura literária na escola.

Inicialmente, foi realizado um teste piloto com um grupo de quatro professoras para validar as questões propostas, garantindo que estivessem claras e alinhadas aos objetivos do estudo. Após os ajustes necessários, as entrevistas foram conduzidas individualmente em ambiente reservado, proporcionando conforto e confidencialidade às participantes. Das quatro professoras, uma optou por não participar das entrevistas e observações, sendo incluídos nas análises da presente pesquisa apenas os dados coletados em relação às demais professoras. Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento prévio das professoras e posteriormente transcritas para análise. Além disso, foi adotado o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assegurando a ética da pesquisa e o respeito aos direitos das participantes.

Os registros pedagógicos de leitura literária das professoras foram utilizados como recurso complementar para compreender o cotidiano escolar, especialmente no que se refere às estratégias adotadas para promover a exploração das múltiplas linguagens das crianças. Esses registros permitiram uma análise detalhada das práticas e uma reflexão sobre como as ações planejadas e executadas podem ser interpretadas à luz dos princípios da abordagem de Reggio Emilia, ainda que a escola não adote formalmente tal abordagem.

Esses instrumentos não apenas capturam os detalhes das atividades realizadas em sala de aula, mas também revelam as percepções, intenções e decisões pedagógicas das professoras, possibilitando uma análise aprofundada das dinâmicas escolares. Por meio dos registros, buscou-se observar como os ambientes e as práticas podem favorecer a curiosidade, a expressão e a autonomia das crianças, elementos centrais do referencial reggiano. Paralelamente, as entrevistas semiestruturadas foram conduzidas para explorar as experiências das docentes e compreender como suas práticas podem ser interpretadas sob a perspectiva de princípios como escuta sensível, colaboração e documentação pedagógica.

Essas ferramentas de análise também podem identificar os desafios enfrentados pelas professoras na implementação de práticas pedagógicas inovadoras, especialmente em contextos

que demandam a adaptação de princípios teóricos às especificidades locais. Ao mesmo tempo, as informações coletadas podem evidenciar as potencialidades da abordagem reggiana para transformar o ambiente escolar em um espaço mais inclusivo e participativo.

Dessa forma, a combinação das entrevistas semiestruturadas, dos registros pedagógicos de leitura literária e da observação reflexiva proporcionou uma compreensão aprofundada das práticas pedagógicas investigadas. Essa integração permitiu analisar as interações entre docentes e crianças, as estratégias de mediação da leitura e a organização dos ambientes de aprendizagem, articulando os dados coletados com os objetivos da pesquisa e com os aportes teóricos que sustentam o estudo, especialmente à luz dos princípios da abordagem de Reggio Emilia como referencial interpretativo.

Como opção metodológica e ética, adotou-se, ao longo do texto, o uso do termo professora para referir-se às docentes participantes da pesquisa, considerando que os espaços investigados são majoritariamente ocupados por mulheres. Tal escolha busca conferir precisão ao texto, evitando o uso genérico do masculino e reconhecendo a composição real do grupo pesquisado.

Do mesmo modo, optou-se por apresentar o prenome completo dos autores e autoras na primeira citação, seguido do sobrenome nas menções subsequentes, em consonância com as normas acadêmicas e com o objetivo de conferir maior clareza, rigor e reconhecimento à produção intelectual mobilizada na pesquisa.

4.2 Descrição dos procedimentos para a análise dos dados

A intenção foi analisar se, nas práticas pedagógicas de leitura literária das professoras, é possível identificar elementos ou princípios que se aproximem da abordagem de Reggio Emilia, sem implicar que a escola adote formalmente essa proposta. Os dados coletados foram armazenados no computador pessoal da pesquisadora, com acesso restrito, garantindo a confidencialidade das participantes, e foram posteriormente sistematizados para subsidiar a análise e discussão dos resultados da pesquisa.

Conforme Godoy (1995), o pesquisador tem a função de interpretar as opiniões, atitudes ou percepções dos diversos atores envolvidos no fenômeno estudado. Na pesquisa qualitativa não é necessário o emprego de estatística para analisar os dados coletados, uma vez que essa modalidade de análise envolve a aquisição de dados descritivos sobre lugares, pessoas e processos interativos, através do “[...] contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo as perspectivas dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (Godoy, 1995, p. 58).

Para a interpretação dos dados qualitativos produzidos ao longo da pesquisa, adotou-se a Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Laurence Bardin (2016), articulada à perspectiva da pesquisa qualitativa interpretativa proposta por Uwe Flick (2018), especialmente no que se refere à triangulação de fontes de dados. Essa combinação metodológica possibilitou uma leitura analítica e rigorosa do material empírico, considerando a complexidade e a contextualização das práticas pedagógicas investigadas.

A Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2016, p. 15), constitui “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados”, tendo como eixo uma hermenêutica controlada baseada em processos de inferência. Tal abordagem mostrou-se pertinente para a interpretação das entrevistas semiestruturadas e das observações das práticas de leitura literária, permitindo a identificação de categorias, regularidades e sentidos presentes nos discursos e nas ações docentes.

Em diálogo com essa perspectiva, Flick (2018) destaca que a triangulação de diferentes fontes e procedimentos de produção de dados contribui para ampliar a consistência analítica e a profundidade interpretativa da pesquisa qualitativa, ao possibilitar a compreensão dos fenômenos educacionais em sua dimensão relacional, contextual e processual. Assim, a articulação entre entrevistas e observações favoreceu uma análise mais crítica e situada das práticas pedagógicas, evitando leituras fragmentadas ou descontextualizadas.

A Análise de Conteúdo desenvolveu-se em três etapas principais — pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação — que permitiram organizar, codificar e interpretar os dados produzidos. Esse percurso metodológico possibilitou examinar de forma sistemática as práticas de leitura literária observadas, evidenciando tanto as intenções pedagógicas expressas pelas professoras quanto os limites e distanciamentos em relação aos princípios da abordagem de Reggio Emilia.

Conforme mencionado acima, a Análise de Conteúdo é desenvolvida em três etapas principais, que permitem organizar, codificar e interpretar as informações obtidas. São elas:

- a) Pré-análise: consiste na organização inicial do material e na definição do corpus que será analisado. Nessa fase realiza-se a leitura flutuante dos dados, a seleção dos documentos mais pertinentes, a formulação dos objetivos e a preparação do material para as etapas seguintes.
- b) Exploração do material: é o momento da codificação propriamente dita. O pesquisador realiza o recorte do conteúdo, identifica as unidades de registro (palavras, temas, expressões ou acontecimentos) e as unidades de contexto. Nessa etapa também ocorre a categorização, que pode seguir critérios semânticos, sintáticos, léxicos ou expressivos, conforme o tipo de material analisado.
- c) Tratamento dos resultados e interpretação: por fim, realiza-se a inferência e a interpretação dos dados categorizados, buscando compreender o conteúdo das mensagens, o perfil de quem as produziu e o contexto em que foram elaboradas. É o momento de atribuir significado aos resultados, de forma controlada e fundamentada teoricamente, articulando as categorias encontradas com os objetivos do estudo.

Essa abordagem permitiu à pesquisadora analisar de forma aprofundada não apenas as entrevistas, mas também os registros pedagógicos de leitura literária e as observações reflexivas, buscando compreender os significados presentes nas práticas pedagógicas. A análise foi realizada por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), articulada à triangulação de dados proposta por Flick (2018), o que possibilitou identificar categorias, padrões e elementos das práticas que se aproximam dos princípios da abordagem de Reggio Emilia. Essa estratégia permitiu interpretar não apenas o que foi verbalizado pelas professoras, mas também os sentidos implícitos nas ações, decisões e registros pedagógicos, garantindo coerência com a natureza qualitativa do estudo e fortalecendo a relação entre fundamentação teórica e práticas observadas.

A revisão de literatura foi realizada utilizando descritores como **“Educação Infantil”**, **“documentação pedagógica”**, **“protagonismo infantil”**, **“práticas pedagógicas”**, **“Reggio Emilia”**, **“leitura literária”** e **“registros pedagógicos”**, entre outros. Esses referenciais forneceram subsídios teóricos para compreender as práticas docentes e a mediação da leitura na Educação Infantil.

Paralelamente, os dados obtidos por meio das entrevistas foram analisados como suporte essencial para a interpretação das práticas pedagógicas e para futuras decisões pedagógicas, articulando teoria e evidências empíricas de maneira coerente com a abordagem qualitativa do estudo. As entrevistas foram analisadas em consonância com os objetivos do estudo, buscando identificar fenômenos recorrentes nas práticas pedagógicas.

Conforme Minayo (2014, p. 38), em pesquisas qualitativas “é necessário ir além de dados quantificáveis, aprofundando-se nos aspectos subjetivos, nas experiências e saberes dos participantes, de modo a compreender o significado das ações e práticas no contexto social em que se inserem”. Nesse sentido, a análise considerou os elementos vivenciais das professoras e das crianças, reconhecendo que suas experiências e expertises se constituem em objetos de conhecimento, permitindo uma interpretação mais rica e fundamentada das práticas pedagógicas observadas.

A abordagem qualitativa possibilitou a extração e interpretação dos dados e a pesquisadora foi o elemento-chave para desvendar os possíveis problemas. Ao elaborar a entrevista para essa pesquisa, verificou-se não existir dificuldade em relação ao contexto da amostra respondente, e que essas informações foram de fácil alcance, uma vez que a pesquisadora leciona na instituição em análise, conhecendo muito bem a população-alvo.

Assim, as questões foram elaboradas de acordo com o contexto da escola e com a literatura proposta no referencial teórico, tendo em vista que a formulação de perguntas para uma entrevista narrativa deve ser realizada em consonância com as questões de investigação levantadas.

Portanto, o desenvolvimento narrativo envolveu os participantes da pesquisa. As entrevistas foram transcritas de forma resumida, registrando respostas gerais ou objetivas, de modo a preservar a confidencialidade e o anonimato das professoras. Essa estratégia permitiu analisar as percepções e práticas pedagógicas de maneira ética, garantindo a interpretação consistente dos dados, sem expor opiniões individuais que pudessem identificar ou constranger as participantes. Além disso, a pesquisadora buscou colaborar com as entrevistadas, promovendo uma experiência de pesquisa sensível e reflexiva, que respeitasse as perspectivas e vivências de am-

bas as partes. A análise temática configura-se como uma técnica acessível de análise, especialmente quando os pesquisadores estão envolvidos em abordagens qualitativas nas etapas iniciais da investigação (BRAUN; CLARKE, 2006). Nesse sentido, favorece a busca pela compreensão de fenômenos que não são quantificáveis, demandando constante articulação com o aporte teórico que sustenta a análise.

4.3 Considerações éticas

A coleta de dados foi conduzida de forma rigorosamente ética, garantindo o cumprimento de todos os protocolos necessários para a proteção das participantes e da instituição envolvida. Antes do início do processo, foi solicitada uma autorização formal à diretora da escola, assegurando que a pesquisa esteja alinhada com as políticas e normas da instituição. A participação das professoras foi definida de acordo com os critérios do estudo, envolvendo docentes atuantes nas turmas de Educação Infantil da escola em análise.

Das quatro professoras convidadas, três anuíram em participar do presente estudo. As três participantes concordaram voluntariamente em colaborar com a pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando respeito à autonomia e aos direitos das participantes. Esse documento foi apresentado de forma clara e acessível, explicitando as medidas adotadas para assegurar a confidencialidade e o anonimato das participantes, assim como da escola, protegendo suas identidades em todas as etapas do estudo.

Os dados coletados, provenientes de entrevistas semiestruturadas e da análise dos **registros pedagógicos de leitura literária**, foram armazenados com rigor e segurança no computador pessoal da pesquisadora. O acesso aos dados foi restrito exclusivamente à pesquisadora, que adotou medidas adicionais de proteção, como senhas e backups em sistemas seguros. Ao final da pesquisa, o armazenamento e o descarte das informações seguiram as diretrizes éticas, assegurando a **confidencialidade e integridade** dos dados coletados. Esse rigor ético e metodológico reforça o compromisso da pesquisa com a produção de conhecimentos de maneira responsável e respeitosa. Além de assegurar a proteção dos envolvidos, essas práticas fortalecem a credibilidade e a validade do estudo, promovendo um ambiente de cooperação e respeito entre a pesquisadora e as participantes.

4.3 Perfil das professoras, sujeitos de pesquisa

A pesquisa contou com a participação de três professoras da Educação Infantil de uma escola pública municipal que atende crianças desde a pré-escola até o Ensino Fundamental II. Duas das docentes possuem formação complementar e experiência adicional na área de Educação Infantil, enquanto a terceira possui apenas a formação de nível superior. Nenhuma das participantes possui experiência específica na abordagem Reggio Emilia. Todas atuam diretamente em turmas da primeira e segunda etapas da pré-escola, acompanhando o desenvolvimento da linguagem, da leitura e das práticas pedagógicas relacionadas à literatura infantil. Para garantir o anonimato das entrevistadas, as respostas foram identificadas da seguinte forma: **P1**: Professora A; **P2**: Professora B e **P3**: Professora C.

Os perfis das participantes foram delineados a partir das informações fornecidas por elas no início das entrevistas (quadro a seguir).

Quadro 1 - Perfis das participantes.

P1 - Possui mais de 19 anos de experiência na Educação Infantil, é graduada em Pedagogia, com pós-graduação e mestrado na área de Educação.
P2 – Possui 21 anos de experiência na Educação Infantil. É graduada em Pedagogia, possui pós-graduação.
P3 - Possui dois anos de atuação na segunda etapa da pré-escola. Iniciou sua trajetória profissional logo após a graduação.

Fonte: produzido pela autora (2025).

A escolha das participantes revela uma amostra intencionalmente diversificada e adequada aos objetivos da pesquisa, permitindo uma análise ampla e comparativa das percepções docentes sobre a aplicação da Abordagem Reggio Emilia na Educação Infantil. As professoras participantes apresentam trajetórias profissionais distintas, tanto em termos de tempo de experiência quanto de formação acadêmica, o que contribui para a riqueza da análise. Duas docentes (P1 e P2) possuem mais de 19 anos de atuação, enquanto a terceira (P3) conta com apenas dois anos de experiência profissional. Essa diversidade permite apresentar diferentes perspectivas sobre a prática docente na Educação Infantil, considerando o tempo de experiência, a formação acadêmica e a vivência cotidiana com as crianças. A diversidade de trajetórias e experiências das participantes contribui para a triangulação das perspectivas sobre as práticas da Educação Infantil. Essa composição amplia a validade interpretativa dos dados, ao contemplar diferentes níveis de experiência profissional e de formação acadêmica, aspectos relevantes para a análise

das práticas pedagógicas observadas e para a identificação de elementos compatíveis com os princípios da abordagem Reggio Emilia no contexto investigado.

4.4 Contexto da escola

A instituição onde a pesquisa foi desenvolvida é uma escola pública municipal que atende crianças da Educação Infantil (pré-escola) e do Ensino Fundamental I e II. Trata-se de uma unidade escolar inserida em contexto urbano, que atende majoritariamente crianças oriundas de famílias em situação de vulnerabilidade social, aspecto que incide diretamente sobre as dinâmicas pedagógicas, organizacionais e estruturais da escola.

A escola dispõe de espaços internos e externos destinados às atividades educativas e recreativas das crianças. Entre os espaços externos, destaca-se uma quadra poliesportiva que, embora existente, apresenta necessidade de manutenção e adequações estruturais para melhor aproveitamento pedagógico. Observa-se também a presença de uma área verde pouco utilizada e uma horta escolar que se encontra desativada, configurando espaços com potencial educativo, mas que, no período da pesquisa, não estavam integrados de forma sistemática às práticas pedagógicas cotidianas.

O parque infantil é constituído por área cimentada, com brinquedos confeccionados em plástico, o que limita as possibilidades de exploração sensorial, corporal e simbólica pelas crianças. A organização do espaço, bem como a natureza dos materiais disponíveis, evidencia uma concepção funcional e padronizada de recreação, pouco articulada a propostas investigativas ou a uma intencionalidade pedagógica voltada à ampliação das experiências infantis por meio do ambiente.

No que se refere aos espaços internos, a escola conta com salas de aula, biblioteca e ambientes de uso coletivo, como refeitório. Embora esses espaços sejam acessíveis às crianças, a observação revelou que sua organização prioriza aspectos operacionais e de circulação, com reduzida atenção à estética, à flexibilidade e à provocação pedagógica.

A maior parte do corpo docente e dos profissionais da instituição é composta por servidores efetivos, com experiência na Educação Infantil. As práticas pedagógicas observadas revelam compromisso com o cuidado, a rotina e o acolhimento das crianças, porém mostram-se fortemente marcadas por modelos tradicionais de organização do tempo, do espaço e das propostas didáticas. Nesse contexto, a leitura literária está presente no cotidiano escolar, mas ocorre, em geral, de forma episódica, sem articulação sistemática com projetos investigativos ou com processos reflexivos mediados por documentação pedagógica.

Esse conjunto de características institucionais e espaciais constitui o cenário no qual se desenvolveu a pesquisa de campo, permitindo analisar as práticas de leitura literária à luz dos princípios da abordagem Reggio Emilia, considerando as condições concretas de funcionamento da escola, suas limitações estruturais e as concepções pedagógicas predominantes no contexto investigado.

5 ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS

Esta seção apresenta, descreve e analisa as contribuições de três professoras da Educação Infantil sobre as práticas de leitura desenvolvidas com crianças da pré-escola. Além disso, busca compreender como aspectos relacionados ao protagonismo infantil, à organização do ambiente educativo e às aproximações com os princípios da abordagem Reggio Emilia se manifestam nas práticas cotidianas das docentes. O objetivo é identificar padrões, significados e recorrências nas ações pedagógicas, articulando-os com os referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa.

As respostas das professoras foram analisadas a partir da análise descritiva, permitindo organizar as informações e identificar tendências nos discursos. Para sistematizar os resultados, os dados foram agrupados em três eixos temáticos, alinhados aos objetivos centrais do estudo:

- a) Observação das práticas de leitura literária na pré-escola;
- b) Identificação de manifestações de protagonismo infantil e de organização do ambiente educativo;
- c) Análise de aproximações entre as práticas pedagógicas observadas e os princípios da abordagem Reggio Emilia.

A seguir apresentam-se alguns momentos vivenciados no ambiente escolar com as professoras, bem como os espaços escolares destinados à leitura.

A finalidade das imagens é complementar e ilustrar as análises qualitativas desenvolvidas ao longo da pesquisa, oferecendo uma dimensão visual e contextual dos dados obtidos durante o trabalho de campo. Elas cumprem a função de documentar situações reais observadas no ambiente escolar, permitindo que o leitor compreenda de forma mais concreta como os espaços e práticas pedagógicas se configuram na rotina das professoras participantes.

Além de registrar os ambientes destinados à leitura, as imagens evidenciam aspectos da organização do espaço educativo, das interações entre as professoras e as crianças.

Assim, as imagens não têm caráter meramente ilustrativo, mas analítico e documental, pois permitem observar como os discursos das professoras se materializam nas práticas cotidianas e nos espaços escolares, revelando coerências, desafios e possibilidades dentro do contexto investigado, conforme descrito na seção a seguir.

5.1 O trabalho com a leitura literária na pré-escola

As figuras e suas respectivas descrições, apresentadas a seguir, registram os diversos momentos das práticas de leitura literária observadas na pesquisa realizada neste estudo. Em relação às atividades de leitura literária, foram identificados e documentados três espaços distintos: sala de aula, o cantinho de leitura e a biblioteca.

5.1.1 Espaço da sala

No primeiro grupo temático, buscou-se analisar como as professoras observadas conduzem e interpretam as práticas de leitura literária na pré-escola. As questões orientadoras tiveram como objetivo identificar a frequência das leituras, as estratégias utilizadas, os propósitos das atividades e os sentidos que as docentes atribuem à experiência leitora no cotidiano pedagógico. Observou-se que, na sala analisada, a leitura literária é conduzida pela professora, que, posicionada à frente das crianças, apresenta o livro, lê a narrativa e compartilha a exploração das imagens.

Figura 1 - Cantinho de leitura.



Fonte: Da autora (2024).

O cantinho de leitura (figura acima) foi organizado de modo a estimular a autonomia, promover o contato afetivo com os livros e favorecer o desenvolvimento da imaginação das crianças. Ao questionar as professoras sobre como conduzem as práticas de leitura literária nesse espaço e quais experiências consideraram significativas, obtivemos as seguintes respostas:

A leitura se faz essencial e indispensável para o ser humano, desempenhando uma função que transcende a ideia de apenas decodificar letras e palavras. Todos os momentos vivenciados por nós contêm leitura. Utilizo livros que dialogam com os interesses das crianças, e sempre tento trazer propostas que envolvam escuta, participação e imaginação. (Entrevista, 2024, P1)

Nesta resposta, é possível identificar a compreensão da professora P1 sobre a leitura literária como um fenômeno que vai além da decodificação linguística, sendo concebida como uma prática humana, cultural e relacional. Ao afirmar que “todos os momentos vivenciados contêm leitura”, a docente demonstra uma visão ampliada e sensível do ato de ler, reconhecendo-o como uma forma de interpretação do mundo e das experiências cotidianas, o que se aproxima das concepções contemporâneas de letramento e da proposta humanizadora da abordagem Reggio Emilia.

A fala de P1 sugere que a seleção dos livros é orientada pelos interesses das crianças, sendo apresentada como uma prática que valoriza a escuta e a participação dos discentes. No entanto, a observação do cotidiano revelou que não há planejamento estruturado ou registro sistemático das atividades de leitura. A professora produz um portfólio ao final do ano, reunindo registros fotográficos e produções das crianças, mas essa documentação não é utilizada de forma contínua para orientar ou refletir sobre as experiências leitoras. A escolha dos livros ocorre de maneira imediata e pontual, de acordo com o interesse do grupo e o contexto do dia, caracterizando práticas flexíveis, porém sem estratégias consistentes que evidenciem escuta ativa, documentação pedagógica contínua ou protagonismo infantil nos termos da abordagem Reggio Emilia. Essa dinâmica indica que a prática de P1 se apoia principalmente na observação do cotidiano e na escuta das crianças, com foco no vínculo afetivo e no prazer da leitura. A leitura literária é valorizada como experiência relacional e estética, proporcionando momentos de envolvimento e participação, mas não há evidências de organização planejada ou sistematizada das atividades que articule continuamente escuta ativa, documentação pedagógica e protagonismo infantil, conforme os princípios da abordagem Reggio Emilia.

A hora da leitura é sempre uma agitação e alegria. As crianças ficam curiosas para saber qual será a história do dia e a próxima que virá. Gosto de trabalhar com fantoches, encenações e rodas de conversa após a leitura. É um momento de muito envolvimento. (P2)

Na fala da professora P2, percebe-se uma compreensão afetiva e dinâmica da leitura literária, relatada como um momento de “agitação e alegria”, marcado pela curiosidade, pelo entusiasmo e pelo envolvimento coletivo. Para a docente, a leitura é mais do que o simples ato de contar histórias, configurando-se como experiência pedagógica e emocional capaz de mobilizar o imaginário infantil e promover vínculos com o texto.

Embora P2 mencione o uso de fantoches, encenações e rodas de conversa, as observações realizadas indicam que os materiais utilizados e as formas de interação permanecem bas-

tante convencionais e **não evidenciam diversidade de materiais não estruturados ou mediações amplificadoras das múltiplas linguagens das crianças**, conforme descrito na literatura sobre a abordagem de Reggio Emilia, que valoriza dispositivos que permitam a expressão através de arte, movimento, construção e investigação.

Os registros produzidos pelas crianças, predominantemente desenhos e produções em cadernos, seguem uma lógica de produto finalizado, sem a continuidade reflexiva que caracteriza a documentação pedagógica processual, que para Malaguzzi (1999) e colegas (Edwards; Gandini; Forman, 1999) constitui um meio de tornar visível o pensamento e o percurso das crianças.

Durante as observações, constatou-se que a organização pedagógica adotada por P2 mantém rotinas previsíveis e **não incorpora registros sistemáticos ou estratégias de reflexão contínua sobre a aprendizagem das crianças**. As adaptações espaciais, como a formação de semicírculo ou a aproximação das crianças à professora para acompanhar a leitura, refletem limitações físicas do ambiente e apontam para a necessidade de reconfiguração dos espaços dedicados à leitura literária.

Dessa forma, apesar de P2 promover momentos lúdicos e envolventes, suas práticas se caracterizam por uma tensão entre ludicidade e organização tradicional, sem evidenciar a **documentação reflexiva nem uma exploração ampliada de diferentes formas de expressão e participação infantil**, como proposto por pesquisadores que discutem a abordagem de Reggio Emilia.

5.1.2 Espaço cantinho da leitura

A fala da professora P3 evidencia uma concepção de leitura associada à autonomia, ao prazer e à experiência sensorial, aspectos fundamentais na Educação Infantil. Ao mencionar o “cantinho de leitura”, a docente revela uma prática que estimula o contato espontâneo e afetivo das crianças com os livros, configurando um espaço simbólico de liberdade e curiosidade.

Temos o cantinho de leitura, onde as crianças escolhem um livro para ser lido pela professora ou fazem leitura deleite. A experiência mais significativa foi o piquenique literário, que foi planejado com a turma. Levei os livros para o pátio, junto com toalhas, almofadas e frutas. Foi uma vivência muito bonita.
(P3)

Figura 2 - Cantinho de leitura da escola.



Fonte: Acervo pessoal (2024).

A figura acima demonstra o cantinho de leitura na sala, organizado para favorecer a autonomia, o contato afetivo com os livros e o desenvolvimento da imaginação das crianças. De acordo com o trecho da entrevista com a professora, conforme descrito acima, os livros e revistas ficam a disposição das crianças, que podem manuseá-los e fazer escolhas com autonomia e liberdade.

Figura 3 - Cantinho de leitura dentro da própria sala.



Fonte: Acervo pessoal (2024).

O espaço destinado à leitura, observado acima, consiste em um cantinho dentro da sala organizado para favorecer o acesso dos alunos aos livros. Prateleiras baixas e tapetes proporcionavam condições de manuseio e conforto durante a exploração das histórias. Fotografias registraram esses momentos, evidenciando a interação das crianças com os materiais e entre si, sem, contudo, caracterizar intencionalidade pedagógica pautada na abordagem Reggio Emilia.

O acervo disponível incluía livros ilustrados, contos clássicos e histórias do cotidiano infantil. Observou-se que a seleção dos livros apresentava repertório limitado, o que restringia as possibilidades de exploração de diferentes narrativas e linguagens. As crianças eram incentivadas a escolher os livros de acordo com suas preferências em momentos de leitura livre, o que indica a valorização de seus interesses e iniciativas. Contudo, essa prática não se mostrava articulada a critérios pedagógicos claramente definidos nem acompanhada por registros processuais sistemáticos ou por estratégias de mediação fundamentadas em princípios pedagógicos explícitos, o que restringia a intencionalidade educativa e a possibilidade de aprofundamento das experiências de leitura. Durante as atividades, a professora realizava registros das experi-

ências, geralmente na forma de desenhos ou anotações no caderno de classe, mas sem documentação pedagógica estruturada ou análise reflexiva contínua das práticas. A organização das atividades seguia uma rotina mais tradicional, priorizando a condução da leitura e atividades complementares de interpretação ou expressão artística.

Esses dados evidenciam que, embora a leitura faça parte do cotidiano das turmas, as práticas observadas se caracterizam por um contato afetivo e lúdico com os livros, mas **não apresentam elementos consistentes ou intencionais da abordagem Reggio Emilia**. A descrição busca relatar o cotidiano pedagógico de forma ética, destacando tanto os aspectos positivos do envolvimento das crianças quanto as limitações estruturais e metodológicas, sem extrapolar os fatos observados.

Figura 4 - Atividade de leitura.



Fonte: Acervo pessoal (2024).

A fotografia retrata um piquenique literário, uma atividade de leitura lúdica realizada tanto no chão da sala quanto em espaços abertos. Diversos livros estavam dispostos sobre uma toalha xadrez, enquanto as crianças se sentavam em círculo, garantindo que todas tivessem acesso às obras. A disposição do espaço favorecia a interação e o compartilhamento de histórias entre as crianças, bem como o engajamento com os livros. Observou-se que a atividade estimulava a curiosidade e a atenção, embora não houvesse registro de prática pedagógica organizado ou mediado de forma planejada, nem planejamento formal alinhado a princípios específicos da abordagem Reggio Emilia.

dade do planejamento dos momentos de leitura, que não se configuraram como ações sistematizadas nem acompanhadas de registros reflexivos posteriores. Essa lacuna pode ser identificada tanto nos excertos das entrevistas quanto na análise das imagens apresentadas, indicando que as práticas de leitura ocorreram de forma pontual, orientadas mais pela experiência individual das docentes do que por referenciais pedagógicos explicitamente assumidos.

5.1.1 Espaço da biblioteca

Figura 6 - Uso do espaço da biblioteca na escola.



Fonte: Acervo pessoal (2024).

A foto mostra uma professora realizando uma atividade de leitura na biblioteca da escola. Sentada em uma cadeira, ela segura o livro aberto à frente das crianças, que estão distribuídas ao seu redor, sentadas no chão em semicírculo. Essa disposição permite que todos acompanhem as imagens e o texto, favorecendo a atenção e a escuta ativa. A interação entre professora e crianças evidencia o incentivo à participação e ao diálogo, reforçando o protagonismo infantil e a construção coletiva do sentido da história, aspectos fundamentais na mediação da leitura na Educação Infantil.

Figura 7 - A biblioteca como um espaço organizado para a leitura na escola.



Fonte: Acervo pessoal (2024).

Essa foto evidencia a biblioteca como um espaço organizado para a leitura na escola. As prateleiras, cheias de livros acessíveis às crianças, delimitam o ambiente, enquanto o tapete no chão oferece um local confortável para que as crianças se sentem e manuseiem os livros. A simplicidade da organização permite que as crianças circulem, escolham leituras de interesse e se aproximem dos materiais, estimulando a autonomia, a atenção e o engajamento com a leitura, aspectos centrais na Educação Infantil.

Figura 8 - A biblioteca como um espaço pensado para as crianças.



Fonte: Acervo pessoal (2024).

A foto acima evidencia a biblioteca escolar como um espaço organizado para as crianças, com prateleiras baixas que favorecem o acesso autônomo aos livros e incentivam o manuseio e a exploração do acervo. Observa-se, contudo, a existência de dois arranjos distintos no mesmo ambiente: uma estante maior, destinada ao armazenamento geral dos livros, e uma estante menor, posicionada de forma mais acessível às crianças. Essa estante menor, também localizada na biblioteca, tem como objetivo aproximar os livros do cotidiano infantil e facilitar a escolha autônoma. Entretanto, a seleção das obras ali dispostas não segue critérios claramente definidos, apresentando um repertório limitado e pouco diversificado. Embora o ambiente, em sua organização física, favoreça a escolha, o manuseio e o envolvimento das crianças com as histórias, a ausência de critérios curatórios na composição do acervo restringe as possibilidades de contato com diferentes narrativas, linguagens e experiências literárias, aspectos fundamentais para uma mediação de leitura qualificada na Educação Infantil.

5.2 O protagonismo infantil e o ambiente

Neste eixo, buscamos compreender como as professoras percebem o protagonismo das crianças e qual o papel atribuído ao ambiente na aprendizagem e nas relações pedagógicas. As perguntas procuraram explorar a autonomia, a escuta, as escolhas e as interações das crianças com os espaços e materiais.

Observou-se que os espaços de leitura, tanto as salas específicas quanto os cantinhos de leitura nas próprias salas, funcionam como ambientes que estimulam a exploração, a curiosidade e o contato afetivo com os livros. Nas salas de leitura, o acervo é organizado pelas professoras, embora, em alguns momentos, as crianças possam participar da escolha dos livros que desejam ler ou reler, o que promove certa autonomia e decisão individual.

Nos cantinhos de leitura, normalmente situados em um canto da sala com tapetes, almofadas e prateleiras baixas, a dinâmica prioriza o prazer da leitura. As crianças têm liberdade para selecionar livros de acordo com seus interesses, interagir com colegas durante leituras compartilhadas ou individuais e propor pequenas dramatizações ou narrativas a partir das histórias.

No entanto, apenas a disponibilidade desses espaços e a possibilidade de escolha não configuram, por si só, protagonismo infantil conforme a perspectiva de Reggio Emilia. Para essa abordagem, o protagonismo implica participação ativa na definição dos percursos de aprendizagem, na mediação dos conteúdos e na coconstrução de experiências significativas, elementos que não foram observados de forma consistente na rotina das práticas avaliadas.

As atividades conduzidas pelas professoras, como leituras coletivas, rodas de conversa e registros em desenhos ou reescrita das histórias, mantêm a liberdade das crianças, mas seguem predominantemente a organização e planejamento docente, evidenciando um protagonismo parcial e condicionado à mediação adulta.

Figura 9 - A leitura com as crianças sentadas à frente.



Fonte: Acervo pessoal (2024).

Esta foto mostra a professora conduzindo uma atividade de leitura com as crianças sentadas à sua frente, em semicírculo sobre o tapete. Ao fundo, as prateleiras da biblioteca, repletas de livros acessíveis, delimitam o espaço e reforçam o ambiente de leitura. Embora a organização permita que todos acompanhem a narrativa e estimule a atenção e a escuta, observa-se que a atividade é predominantemente centrada na mediação docente, com pouca participação ativa das crianças na condução da experiência.

O contato visual das crianças com o livro e com a professora não é suficiente para caracterizar protagonismo infantil, conforme preconiza Reggio Emilia, que valoriza a coconstrução do conhecimento, a investigação e a tomada de decisões pelas crianças. Nesse contexto, a prática observada evidencia um afastamento dos princípios da abordagem, especialmente no que se refere à autonomia, à documentação processual das experiências e à organização do espaço como ambiente ecologicamente integrado e esteticamente significativo. A atividade, embora envolvente, permanece limitada à orientação e controle da docente, indicando um protagonismo infantil restrito e condicionado à mediação adulta.

Figura 10 - Roda de conversa sobre o conteúdo dos livros.



Fonte: Da autora (2024).

A imagem mostra a professora conduzindo uma leitura sentada em círculo com as crianças, que estão atentas ao seu redor. Ao fundo, observa-se um painel de caráter comercial, que compromete a organização estética e a valorização do ambiente, elementos centrais na proposta de Reggio Emilia, que considera o espaço educativo como terceiro educador.

Embora a atividade possa ser caracterizada como uma roda literária e demonstre boa intenção da docente, não foram identificadas evidências de cuidado com o ambiente ou de intencionalidade pedagógica voltada para o protagonismo infantil. A prática permanece centrada na mediação da professora, sem sinais de escuta ativa ou de oportunidades para que as crianças construam conjuntamente o sentido da narrativa. Observa-se, portanto, um distanciamento em relação aos conceitos fundamentais da abordagem Reggio Emilia, indicando que, apesar do esforço, os princípios da escuta, do protagonismo e da organização do espaço não fazem parte das práticas da professora. Fala da professora (P1):

Acredito que a experiência mais marcante da minha prática com crianças é permitir-me (re) descobrir todos os dias. Tento ser uma professora que escuta, que respeita o tempo e as escolhas das crianças. O ambiente precisa ser pensado como lugar de acolhimento, mas também de provocação. (P1)

Embora essa fala indique uma concepção de protagonismo infantil centrada na escuta, na valorização da experiência cotidiana e na importância do espaço educativo como mediador do aprendizado, as observações e registros realizados em campo revelam uma prática distinta. Durante as atividades, não foram identificadas ações consistentes de escuta ativa nem estratégias de mediação que efetivamente promovam a autonomia das crianças ou seu protagonismo na construção do conhecimento. O ambiente, apesar de organizado e acolhedor, não apresenta

estímulos planejados ou materiais estruturados de forma a provocar investigação, exploração e interação, conforme preconiza a abordagem Reggio Emilia.

Dessa forma, verifica-se uma contradição entre o discurso da docente e a prática observada, indicando que, embora haja boa intenção e sensibilidade em relação às crianças, a implementação de estratégias que concretizem os princípios de escuta ativa, protagonismo infantil e mediação intencional do ambiente não faz parte das práticas efetivas da professora. Essa diferença evidencia a necessidade de reflexão crítica e de formação continuada para aproximar a prática pedagógica da teoria, especialmente em contextos em que limitações estruturais e demandas cotidianas influenciam a rotina docente.

Um espaço acolhedor e atrativo pode ser uma forma de estimular a criatividade e a capacidade de expressão das crianças. As crianças gostam de organizar os espaços, pegar livros sozinhas, montar as coisas do jeito delas. Tento não interferir muito nesses momentos. (P2)

A fala da professora P2 evidencia uma compreensão do protagonismo infantil centrada na autonomia, na experimentação e na exploração do espaço físico como mediador do aprendizado. Ao destacar que as crianças “gostam de organizar os espaços, pegar livros sozinhas, montar as coisas do jeito delas”, a docente reconhece o valor da liberdade de escolha e da autoexpressão como elementos fundamentais para o desenvolvimento da criatividade, da iniciativa e da independência.

O cuidado em “não interferir muito nesses momentos” revela uma prática pedagógica orientada pelo respeito ao ritmo e às decisões das crianças, permitindo que elas assumam um papel ativo na construção do próprio aprendizado. Esse posicionamento demonstra sensibilidade para equilibrar orientação docente e autonomia infantil, promovendo um ambiente de experimentação que estimula tanto a capacidade de organização quanto o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como cooperação, negociação e respeito aos limites coletivos.

As crianças constroem seus conhecimentos de forma autônoma. Gosto de planejar propostas que partem da curiosidade delas. Quando observo que elas estão interessadas por algo, tento transformar isso em uma sequência de atividades. (P3)

A fala da professora P3 evidencia uma concepção de protagonismo infantil pautada na autonomia e na construção do conhecimento a partir dos interesses das próprias crianças. Ao afirmar que busca planejar propostas que partem da curiosidade delas, a docente demonstra compreender que a aprendizagem significativa ocorre quando a prática pedagógica se conecta às experiências e aos interesses individuais, promovendo engajamento e participação ativa.

A estratégia de observar o interesse das crianças e transformá-lo em uma sequência de atividades revela intencionalidade pedagógica e flexibilidade didática. A professora não apenas responde às demandas espontâneas das crianças, mas organiza experiências que estruturam e aprofundam o aprendizado, conciliando liberdade de exploração com mediação educativa. Esse procedimento também evidencia atenção à progressão cognitiva e afetiva das crianças, ao mesmo tempo em que reconhece a importância de respeitar seus ritmos e escolhas.

Ao mesmo tempo, a fala destaca a tensão entre planejamento e improvisação: a prática pedagógica se orienta pela observação e pela sensibilidade da docente, mais do que por formalizações burocráticas ou registros sistematizados. Assim, o protagonismo infantil aparece como elemento central da prática, sendo fomentado por estratégias de escuta, observação e adaptação constantes, evidenciando a importância de um ambiente pedagógico flexível, responsivo e atento à curiosidade e aos interesses das crianças.

As respostas apontam para uma clara valorização da escuta das crianças e da liberdade concedida a elas para investigar, experimentar e criar, evidenciando a percepção das professoras de que o protagonismo infantil não se limita à participação passiva, mas envolve tomada de decisão, iniciativa e expressão individual. O ambiente, embora ainda não esteja plenamente estruturado ou sistematizado como um “terceiro educador”, é reconhecido como elemento estratégico para potencializar aprendizagens, promover interações e estimular a curiosidade, a autonomia e a criatividade.

Além disso, percebe-se que a organização dos espaços, a escolha de materiais e a liberdade de exploração contribuem para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo das crianças, permitindo que elas se envolvam ativamente nas atividades e estabeleçam vínculos afetivos com os livros, os colegas e o próprio espaço de aprendizagem. Contudo, essa potencialidade ainda esbarra em desafios estruturais e burocráticos, como a sobrecarga docente e a necessidade de registros formais, que podem limitar a profundidade e a sistematização das experiências.

Em síntese, a análise indica que, no contexto investigado, o protagonismo infantil e o ambiente pedagógico são reconhecidos como dimensões centrais da prática educativa, embora sua efetivação se mostre condicionada a limites institucionais e organizacionais presentes na realidade observada. As professoras, por meio da escuta, da observação e da mediação cuidadosa, conseguem fomentar espaços ricos e significativos, demonstrando que, apesar das limitações, é possível articular autonomia, criatividade e aprendizagem de forma integrada e sensível às necessidades e interesses das crianças.

5.3 A abordagem Reggio Emilia

Neste grupo argumentativo, investigamos a familiaridade das professoras com a abordagem Reggio Emilia e a identificação de elementos dessa proposta em suas práticas pedagógicas, analisando entrevistas, observações e registros pedagógicos.

Ao questionarmos as participantes sobre seu conhecimento da abordagem, P1 afirmou:

"Abordagem incrível que valoriza o protagonismo das crianças. A criança fazendo, aprendendo e ensinando de diferentes maneiras. Busco ser grande observadora e mediadora, oportunizando um ambiente envolvente, acolhedor e seguro."

A fala de P1 indica compreensão teórica sobre protagonismo infantil e aprendizagem ativa, ressaltando a criança como agente de seu próprio conhecimento. A docente enfatiza seu papel de observadora e mediadora, destacando a escuta e a criação de um ambiente que favoreça o engajamento e a segurança emocional das crianças. No entanto, a observação e os registros pedagógicos revelam que, embora existam boas intenções, os registros não são processuais nem reflexivos, restringindo a análise da prática e o repensar pedagógico, elementos centrais na documentação preconizada por Reggio Emilia (Edwards, Gandini & Forman, 1999; Malaguzzi, 1999).

P2 declarou:

"A criança como protagonista do seu próprio aprendizado e o professor como incentivador no processo. Principalmente na escuta e nas múltiplas linguagens, como desenho, pintura, música, escrita. Eu tento trazer essas experiências para a sala."

A fala da professora revela a adesão discursiva a uma concepção de criança como protagonista de seu processo de aprendizagem, bem como ao entendimento do professor como mediador e incentivador das experiências educativas. Ao mencionar a escuta e o trabalho com as múltiplas linguagens — como o desenho, a pintura, a música e a escrita —, a docente mobiliza referenciais amplamente discutidos no campo da Educação Infantil. Entretanto, as observações realizadas no contexto da pesquisa indicam que tais princípios permanecem majoritariamente no plano da intencionalidade, encontrando dificuldades de efetivação na prática cotidiana. Esse descompasso entre o discurso pedagógico e as ações concretas evidencia os desafios enfrentados na materialização de propostas que demandam organização do tempo, do espaço e dos materiais, bem como exijam condições institucionais favoráveis à escuta e ao protagonismo infantil.

P3 relatou:

"Já ouvi falar, mas conheço pouco. Gosto da ideia de deixar a criança investigar, experimentar. Faço isso, mesmo sem saber que fazia parte da abordagem. Agora que estou aprendendo mais, vejo que já fazia algumas coisas."

O relato de P3 demonstra familiaridade com o protagonismo infantil, destacando autonomia e exploração, ainda que sem embasamento teórico prévio. Observações indicam que, na prática, essas experiências não são sistematizadas nem registradas de forma reflexiva, limitando a possibilidade de análise crítica e de aprimoramento das práticas, como sugere Malaguzzi (1999).

A análise transversal evidencia que, embora as professoras reconheçam a importância da leitura literária como linguagem expressiva, a escuta ativa e o protagonismo infantil, a documentação pedagógica observada não permite reconstruir processos de aprendizagem nem repensar a prática. Os registros são pontuais e restritos a produções finais das crianças, sem material que revele o percurso de investigação, experimentação ou reflexão docente.

Esses achados demonstram uma tensão recorrente: as professoras possuem intenção de incorporar princípios de Reggio Emilia, mas as práticas concretas, limitadas por fatores estruturais, tempo e exigências do sistema educacional, revelam uma aproximação parcial e adaptada. A documentação e o planejamento pedagógico não refletem a intencionalidade reflexiva necessária para consolidar a aprendizagem das crianças e promover práticas realmente centradas nelas.

Portanto, ainda que elementos como a valorização da curiosidade, das múltiplas linguagens e do prazer estético estejam presentes, a prática pedagógica observada se distancia do ideal teórico de Reggio Emilia. A mediação docente ocorre de forma mais espontânea e não intencional, e o registro pedagógico não cumpre o papel reflexivo que caracteriza a abordagem, limitando o potencial transformador das experiências de leitura literária na Educação Infantil (Edwards et al., 1999; Malaguzzi, 1999).

Assim, este estudo evidencia que, mesmo diante de limitações estruturais e de formação, é possível identificar tentativas de aproximação aos princípios de Reggio Emilia, embora seja necessário investir em documentação reflexiva, formação continuada e intencionalidade pedagógica para que as práticas de leitura literária se tornem mais significativas, críticas e transformadoras.

5.4 Análise das práticas pedagógicas e leitura literária sob a perspectiva da abordagem Reggio Emilia

Dando continuidade, apresentamos a análise das práticas pedagógicas observadas na escola de Educação Infantil participante do estudo, articulando o registro de observação, entrevistas semiestruturadas e documentação pedagógica. O objetivo foi investigar em que medida as professoras conhecem a abordagem Reggio Emilia e identificam elementos dessa proposta em suas práticas, considerando também a leitura literária como linguagem central na Educação Infantil.

Ao serem questionadas sobre seus conhecimentos acerca da abordagem Reggio Emilia, as professoras responderam:

“Abordagem incrível que valoriza o protagonismo das crianças. A criança fazendo, aprendendo e ensinando de diferentes maneiras. Busco ser grande observadora e mediadora, oportunizando um ambiente envolvente, acolhedor e seguro.” (P1)

“A criança como protagonista do seu próprio aprendizado e o professor como incentivador no processo. Principalmente na escuta e nas múltiplas linguagens, como desenho, pintura, música, escrita. Eu tento trazer essas experiências para a sala” (P2)

“Já ouvi falar, mas conheço pouco. Gosto da ideia de deixar a criança investigar, experimentar. Faço isso, mesmo sem saber que fazia parte da abordagem. Agora que estou aprendendo mais, vejo que já fazia algumas coisas” (P3)

As falas das professoras indicam familiaridade parcial com os princípios centrais da abordagem Reggio Emilia, como protagonismo infantil, aprendizagem ativa, múltiplas linguagens e mediação sensível do professor (Edwards, Gandini & Forman, 2019; Malaguzzi, 1999). Entretanto, a análise das observações demonstra que essas intenções não se traduzem integralmente em práticas pedagógicas consistentes e reflexivas.

Durante os meses de setembro, outubro e novembro de 2024, foram observadas atividades de leitura, reconto de histórias, trabalhos artísticos, brincadeiras dirigidas e momentos de movimento, articulados com os campos de experiência previstos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009, como brincar, conviver, participar, expressar, conhecer-se e explorar.

A observação das práticas revelou:

Leitura literária: Foram utilizados clássicos infantis como João e o Pé de Feijão, A Galinha Aflita, A Ovelhinha Negra, Humpti Dumpti e seus amiguinhos, O Menino Azul, A Bela

e a Fera e O Gato Xadrez, promovendo oralidade, atenção, imaginação e construção de sentidos a partir de valores e emoções (Barbosa & Richter, 2020). Porém, não foi possível identificar que a escolha dos livros considerasse diversidade, representatividade ou potencial para reflexão crítica, limitando a intencionalidade pedagógica. O acervo literário deve ser analisado com maior cuidado e critério para favorecer aprendizagens significativas.

Atividades artísticas: Pintura, colagem, dobradura, modelagem e confecção de painéis proporcionaram múltiplas formas de expressão e aproximaram-se do princípio das cem linguagens (Malaguzzi, 1999). Entretanto, essas experiências não foram registradas de forma sistemática, reflexiva ou analítica, impossibilitando a reavaliação do planejamento e do processo de aprendizagem.

Corpo, gestos e movimentos: Brincadeiras dirigidas, circuitos e momentos de parquinho reforçaram noções de equilíbrio, coordenação motora e autorregulação (Horn, 2004), mas as observações indicaram que tais atividades ainda dependem de mediação mais intencional e planejamento para estimular protagonismo infantil e exploração autônoma do espaço.

Leitura e rodas de conversa: Embora houvesse rodas de leitura e momentos de reconto de histórias, observou-se que a professora conduzia a atividade de forma centralizada, muitas vezes sentada em semicírculo, com foco na mediação do adulto. Embora essas ações estimulem atenção e oralidade, não se aproximam plenamente da escuta sensível, do protagonismo infantil e da documentação reflexiva preconizados por Reggio Emilia (Rinaldi, 2012; Edwards, Gandini & Forman, 1999).

Integração de projetos temáticos e cívico-culturais: Atividades sobre datas comemorativas e temas sociais possibilitaram experiências de socialização e construção de valores, articuladas ao campo “eu, o outro e o nós” das DCNEI (2009). Contudo, observou-se que a aplicação desses projetos não incluía planejamento estratégico ou análise crítica da participação das crianças, ocorrendo de maneira mais intuitiva do que intencional.

De maneira geral, a análise transversal das práticas pedagógicas evidenciou que, embora as professoras possuam boa intenção e conhecimento parcial sobre Reggio Emilia, suas práticas não se alinham integralmente à abordagem. Aspectos como cuidado com o ambiente como terceiro educador, protagonismo infantil, escuta sensível e documentação reflexiva não estão presentes de forma consistente. As observações mostram que a aplicação dos princípios reggianos ocorre de maneira intuitiva, espontânea e muitas vezes centralizada no adulto, sendo necessária maior sistematização, planejamento intencional e registro analítico para efetivar plenamente a proposta pedagógica.

Portanto, as práticas observadas, embora dialoguem de maneira pontual com princípios presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), como a valorização das experiências das crianças e a promoção de momentos de leitura, não se sustentam em um planejamento pedagógico intencional e sistematizado, tampouco em processos contínuos de mediação e reflexão docente. Essa constatação evidencia um distanciamento entre os pressupostos teóricos que orientam a Educação Infantil, conforme as DCNEI, e as práticas efetivamente realizadas no cotidiano escolar. Nesse sentido, os achados da pesquisa reforçam a relevância do produto educacional desenvolvido — o curso de formação continuada “*A Leitura como Linguagem na Educação Infantil: um olhar pela abordagem Reggio Emilia*” —, concebido como uma estratégia formativa para subsidiar teoricamente as professoras, promover a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e favorecer a construção de propostas de leitura literária mais alinhadas aos princípios do protagonismo infantil, das múltiplas linguagens e da aprendizagem como processo relacional e reflexivo, conforme preconizado pelas DCNEI e discutido ao longo desta dissertação.

6 PRODUTO EDUCACIONAL: DESCRIÇÃO DO PROCESSO CRIATIVO REALIZADO PARA DESENVOLVER O CURSO

A elaboração do curso “**Práticas Literárias na Educação Infantil sob a inspiração de Reggio Emilia**” configura-se como uma oportunidade singular de crescimento profissional e reflexão aprofundada sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Inicialmente, o curso será oferecido às professoras da Educação Infantil da escola participante do estudo, com possibilidade de ampliação para outros docentes, totalizando carga horária de 40 horas, estruturada segundo o cronograma apresentado. A proposta formativa integra os fundamentos da abordagem Reggio Emilia, articulando teoria e prática de forma consistente e permitindo a exploração de novas perspectivas sobre a criança como protagonista do processo de aprendizagem e sobre o ambiente escolar como terceiro educador (Malaguzzi, 1999; Edwards, Gandini & Forman, 1999). Nesse percurso, destaca-se a relevância de organizar espaços que estimulem interações significativas, promovam descobertas, valorizem a criatividade e respeitem as particularidades socioeconômicas do contexto educacional brasileiro.

O curso busca **ressignificar concepções tradicionais** sobre o papel do professor e da criança, rompendo com modelos pedagógicos centralizadores. A abordagem Reggio Emilia enfatiza o reconhecimento das potencialidades infantis, valoriza a curiosidade natural e permite a expressão das múltiplas linguagens das crianças, enquanto propõe ao docente a função de mediador atento, capaz de observar, escutar e dialogar com os alunos, apoiando a construção coletiva do conhecimento (Edwards, Gandini & Forman, 1999; Malaguzzi, 1999). Nessa perspectiva, o professor não apenas organiza e conduz atividades, mas participa ativamente do processo de aprendizagem, identificando interesses, promovendo questionamentos e estimulando a investigação, a experimentação e a reflexão crítica (Bajour, 2012).

As estratégias pedagógicas planejadas priorizam a **autonomia infantil e a participação ativa** das crianças, permitindo que interajam de maneira significativa com os espaços, os materiais e os colegas. Essa concepção reforça a ideia de que a aprendizagem deve ser um processo colaborativo, no qual professor e criança constroem conhecimento conjuntamente, superando práticas centradas na transmissão de conteúdos e promovendo uma educação mais democrática e participativa (Brasil, 2009; Malaguzzi, 1999). Ao mesmo tempo, busca-se que o docente perceba o ambiente escolar como um espaço de múltiplas oportunidades de aprendizagem, capaz de inspirar descobertas, interações e experimentações que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

O **reposicionamento do papel do professor** implica assumir uma postura dinâmica, flexível e adaptativa, orientada por observações sensíveis e pela escuta das crianças. Nesse sentido, a **documentação pedagógica** emerge como ferramenta central, permitindo o registro detalhado das experiências e avanços das crianças, servindo também como instrumento de análise, reflexão e planejamento contínuo (Rinaldi, 2012). Por meio dessa prática, o professor pode identificar padrões de aprendizagem, compreender interesses individuais e coletivos, planejar intervenções mais significativas e compartilhar os processos de aprendizagem com as famílias e a comunidade escolar. Além disso, a documentação fomenta a construção coletiva do conhecimento, pois pode ser utilizada como ponto de partida para reflexões colaborativas com outros educadores, fortalecendo o aprimoramento das práticas pedagógicas.

O planejamento do curso também valoriza o **ambiente escolar como elemento pedagógico ativo**, reconhecendo sua influência direta na exploração, na interação, na criatividade e no protagonismo infantil (Malaguzzi, 1999; Edwards, Gandini & Forman, 1999). Essa concepção exige uma análise criteriosa dos espaços, considerando organização física, estética, funcionalidade e possibilidades de interação. Mesmo diante de limitações materiais e financeiras típicas das escolas públicas, o curso propõe estratégias de adaptação criativa de recursos, incluindo o uso de materiais recicláveis, a reorganização do mobiliário existente e a introdução de elementos que estimulem a exploração, a imaginação e a expressão artística. Aspectos como iluminação, cores, texturas e organização dos materiais são planejados para transformar o ambiente em um recurso educativo ativo, capaz de despertar curiosidade, autonomia e engajamento das crianças.

A análise preliminar do **acervo literário da escola** evidencia a necessidade de um olhar criterioso na seleção, mediação e organização dos livros, de modo a potencializar a imaginação, a construção de sentidos e o pensamento crítico, além de fortalecer vínculos afetivos com a linguagem (Barbosa & Richter, 2020; Cosson, 2006). As atividades planejadas articulam os **campos de experiência** previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil — “escuta, fala, pensamento e imaginação”, “traços, sons, cores e formas”, “corpo, gestos e movimentos” e “eu, o outro e nós” (Brasil, 2009) — garantindo a integração entre práticas pedagógicas, desenvolvimento integral e respeito aos direitos da criança.

O curso propõe, ainda, uma reflexão sobre **como adaptar os princípios de Reggio Emilia à realidade das escolas públicas brasileiras**, considerando as especificidades culturais, sociais e econômicas da comunidade escolar. A utilização de materiais simples, recicláveis ou reutilizáveis será ressignificada como recurso pedagógico de grande valor, possibilitando experiências significativas mesmo em contextos de escassez de recursos. A criação de **espaços**

temáticos, como cantos de leitura, áreas de exploração artística ou jogos simbólicos, evidencia como é possível reorganizar o ambiente para favorecer o protagonismo infantil, estimular a curiosidade e promover a expressão das múltiplas linguagens das crianças (Bajour, 2012; Cosson, 2006).

A valorização da estética, incluindo cores, luzes, texturas e organização espacial, reforça o papel do ambiente como **instrumento pedagógico ativo**, capaz de inspirar descobertas, promover interações significativas e engajar as crianças no processo de aprendizagem. Essa abordagem demonstra que práticas pedagógicas de qualidade não dependem exclusivamente de recursos abundantes, mas de planejamento cuidadoso, sensibilidade e criatividade por parte dos educadores.

Mais do que adaptar materiais e espaços, a formação enfatiza a importância de considerar as particularidades culturais, econômicas e sociais da comunidade escolar, tornando as práticas pedagógicas mais inclusivas, significativas e contextualizadas (Brasil, 2009; Rinaldi, 2012). Dessa forma, os educadores são estimulados a desenvolver postura crítica e reflexiva, promovendo uma Educação Infantil que dialogue com as realidades locais e, ao mesmo tempo, incorpore experiências inspiradoras de referência internacional.

O percurso formativo consolidará competências essenciais para a formação docente, promovendo integração efetiva entre teoria e prática, análise crítica das ações pedagógicas e ressignificação de metodologias tradicionais. Ao valorizar o **protagonismo da criança, a mediação docente e o ambiente escolar como terceiro educador**, o curso amplia a capacidade dos professores de organizar práticas educativas mais criativas, reflexivas e inclusivas, contribuindo para a construção de uma Educação Infantil de qualidade, democrática e contextualizada (Malaguzzi, 1999; Edwards, Gandini & Forman, 1999; Bajour, 2012).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar as práticas de leitura de livros de literatura infantil desenvolvidas por professoras da Educação Infantil em uma escola pública municipal, buscando compreender como essas ações se configuram no cotidiano pedagógico e de que forma se relacionam — ou ainda não se aproximam completamente — dos princípios da abordagem Reggio Emilia. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, que possibilitou investigar as concepções, estratégias e percepções das professoras acerca da leitura literária na Educação Infantil.

As respostas das professoras foram analisadas de forma descritiva, permitindo identificar tendências, significados e recorrências nas falas. Os dados foram organizados em três eixos principais: o trabalho com a leitura literária, o protagonismo infantil e o ambiente escolar na perspectiva da abordagem Reggio Emilia.

No que se refere ao trabalho com a leitura literária, observou-se que as práticas ocorrem principalmente na sala de aula e na biblioteca escolar. Nesses contextos, a leitura é valorizada como momento de prazer, imaginação e partilha, e as professoras reconhecem sua importância para ampliar o repertório simbólico das crianças e estimular a sensibilidade e a expressão. Recursos como fantoches, encenações e rodas de conversa são utilizados, promovendo encantamento e escuta ativa. Contudo, percebe-se que essas práticas nem sempre se configuram de maneira planejada ou sistematizada, indicando que, embora haja um compromisso com a formação de leitores críticos e sensíveis, ainda existe um distanciamento em relação à intencionalidade pedagógica e à integração de princípios reggianos.

Em relação ao protagonismo infantil, identificou-se que as professoras procuram escutar e respeitar o tempo e as escolhas das crianças, reconhecendo-as como sujeitos capazes de construir significados e conhecimentos a partir de suas experiências. As docentes relatam planejar propostas que partem das curiosidades e interesses observados, transformando essas descobertas em atividades que fortalecem a autoria infantil. Apesar disso, as práticas ainda não se aproximam plenamente da dimensão de protagonismo defendida por Reggio Emilia, uma vez que a participação das crianças nem sempre é incorporada de forma consistente em todo o planejamento pedagógico e práticas pedagógicas.

Quanto ao ambiente escolar, verificou-se que ele ainda não está plenamente configurado como o “**terceiro educador**” — conceito central na abordagem Reggio Emilia —, embora haja reconhecimento por parte das professoras de sua importância para favorecer interações, aprendizagens e experiências significativas. Existe uma percepção inicial de que os espaços podem

e devem ser planejados para promover autonomia, curiosidade, estética e exploração, mas as estratégias para transformar o ambiente em um recurso educativo ativo ainda permanecem incipientes.

De modo geral, os resultados indicam que as professoras reconhecem a literatura infantil como uma linguagem essencial na Educação Infantil, desenvolvendo práticas que favorecem encantamento, expressão e vínculo afetivo com os textos. Entretanto, observa-se que essas ações não se aproximam dos fundamentos da abordagem Reggio Emilia, principalmente no que se refere à sistematização da documentação pedagógica, à organização intencional dos espaços e à efetiva mediação do professor como facilitador do protagonismo infantil.

Conclui-se, portanto, que o trabalho com a literatura infantil, quando associado a uma concepção de criança como sujeito de direitos, potente e criador, oferece um caminho promissor para repensar a prática pedagógica e o papel da escola pública. Ainda que as práticas analisadas revelem avanços sensíveis, a transformação efetiva requer planejamento intencional, formação docente continuada e estratégias que permitam alinhar teoria e prática, potencializando o ambiente escolar como espaço de partilha, sensibilidade e construção coletiva do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Vanessa Freitag de; BENNATI, Lucas Men; BESSON, Beatriz Lustre. Reggio Emilia na educação infantil: a organização de ambientes de aprendizagem para o desenvolvimento das capacidades criativas e imaginativas. **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, 2023.
- BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Educação infantil**: direitos, práticas e cotidiano. Porto Alegre: Penso, 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, Pedro. **Educação e prática docente no século XXI**. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE, 2009.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, London, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.
- CHAMBERS, Aidan. **Diga-me**: crianças, leitura e conversa. São Paulo: Global, 2011.
- CLELAND, Fiona. **Listening to children**: participation and voice in early childhood education. *Early Child Development and Care*, v. 187, n. 3–4, p. 1–12, 2017.
- CORRÊA, Hércules Toledo. *Roda de leitura*. In: *Glossário Ceale*. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/roda-de-leitura>. Acesso em: set. 2025.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- COUTINHO, Ana L.; TRINDADE, Maria F. Leitura e práticas educativas no contexto escolar. **Educação & Sociedade**, v. 43, e236579, 2022.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Lóris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas*. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FARIAS, S.; IMPELLATTO, A.; BENITES, M. **Gestão escolar e participação comunitária**. Curitiba: Prismas, 2020.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2018.

FOCHI, Paulo. **Documentação pedagógica e práticas educativas na educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2019.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-participação**: a perspectiva da Associação Criança. Porto: Porto Editora, 2013.

FORTUNATO, Ivan. **Pedagogia da escuta**: currículo e projetos em Reggio Emilia. Campinas: Papyrus, 2017.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil**: observação, escuta e intervenção pedagógica. São Paulo: Cortez, 2022.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e a cultura da infância. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2008 GODOY, Augusto S. Metodologia da pesquisa científica. São Paulo: Atlas, 1995.

GANDINI, Lella. Fundamentos da abordagem Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **Leitura, leitura literária e ensino: representações discursivas da década de 1980**. Lavras: Editora da UFLA, 2023.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande sertão**: veredas. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

HUSSAIN, Munir. **Children's participation and learning processes**. *International Journal of Early Childhood*, v. 47, n. 2, p. 201–214, 2015.

KATZ, Lilian G. O que podemos aprender com Reggio Emilia. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LOEB, Susanna; KALOGRIDES, Demetra; BÉTEILLE, Tara. **Effective schools: teacher hiring, assignment, development, and retention**. *Education Finance and Policy*, Cambridge, v. 12, n. 4, p. 1–32, 2017.

MALAGUZZI, Loris. **A criança tem cem linguagens**. Reggio Emilia: Reggio Children, 1993.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

OLIVEIRA, Carla M.; SANTOS, Rui P.; FLORÊNCIO, Ana L. Práticas pedagógicas e avaliação formativa. **Educação em Revista**, v. 35, n. 2, p. 95-113, 2019.

OLIVEIRA, Luis Carlos Ferrira de Sousa. **Chaves de Memórias: Poemas, acrósticos, crônicas recordações**. Pág 106, 2020

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: ODS 4 – Educação de Qualidade**. Brasília: ONU Brasil, 2015.

PAULINO, Graça. Leitura literária. In: **Glossário Ceale**. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale>. Acesso em: set. 2025.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RESENDE, Maria A. R. **Processos de leitura e construção de sentido**. São Paulo: Cortez, 2016.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Porto Alegre: Penso, 2012.

RINALDI, Carla. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2005.

SPAGGIARI, Sergio. A parceria comunidade-professor na administração das escolas. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando a linguagem do desenho. São Paulo: Phorte, 2010.

VIEIRA, Y. N.; LUCENA, N. Y. F.; SILVA, V. R. **As contribuições da abordagem Reggio Emilia na Educação Infantil**. *Ciência Atual*, v. 20, n. 1, 2024.

WANG, X.; DOSTÁL, J. Children's agency in learning environments. **Journal of Education and Learning**, v. 6, n. 2, p. 45–55, 2017.

ZUCKI, Renata. **Documentação pedagógica na educação infantil**: escuta, visibilidade e reflexão. Curitiba: Appris, 2015.

APÊNDICE A - ENTREVISTA 1

PROFESSORA 1

Idade: 37 anos

Tempo de atuação na Educação Infantil: mais de 19 anos

Formação acadêmica: Pedagoga; Especialista em Gênero e Diversidade na Escola; Especialista em Arteterapia; Mestre em Educação; Pós-graduanda em Gestão e Orientação Educacional.

Início – Acolhida e Ambientação

1. Você pode contar um pouco sobre sua trajetória como professora da Educação Infantil?

A; "Sou filha de educadora e sempre gostei de atuar na escola que minha mãe trabalhava. Iniciei um 'estágio' nas turmas de educação infantil quando ainda tinha apenas 11 (onze) anos de idade. Logo que iniciei minha formação acadêmica como pedagoga, fui contratada pela escola. Oficialmente, a partir de então, minha trajetória como professora e colaboradora da educação já apresenta uma duração superior há 19 (dezenove) anos de atuação. Por sempre acompanhar minha mãe em eventos, e acredito que pelas oportunidades, vivências e experiências na educação infantil, afirmo que esse segmento sempre foi e será a 'menina dos meus olhos'."

2. Quais experiências mais marcaram sua prática com crianças pequenas ao longo dos anos?

A: "Impossível destacar apenas algumas dessas experiências. Essa seria uma resposta para realizar a escrita de um livro. Passaria horas e horas (re)lembrando, (re)contando, (re)vivendo... Costumo falar que nós educadores/as, aprendemos mais do que ensinamos. As trocas com as crianças são incrivelmente intensas e verdadeiras, um mundo de constantes descobertas, onde os/as professores/as acabam se tornando, também, aprendizes. Para tentar resumir, acredito que a experiência mais marcante da minha prática com crianças é 'permitir me (re)descobrir todos os dias'."

Leitura na Educação Infantil

3. Como você compreende o papel da leitura na Educação Infantil?

A: "Assim como o ar que respiramos, a leitura se faz essencial e indispensável para o ser humano, desempenhando uma função que transcende a ideia de apenas decodificar letras e palavras. Abordar leitura na Educação Infantil é permitir o pensamento crítico, o levantamento de hipóteses, o surgimento de dúvidas, a construção de significados e possibilidades, as inúmeras

descobertas que oportunizam o desenvolvimento pessoal e intelectual de alguém, fazendo com que esse indivíduo se torne um adulto criativo, comunicativo e reflexivo em seus conhecimentos e práticas.”

4. Como costuma realizar momentos de leitura com sua turma? Pode nos contar uma experiência significativa?

A: “Conforme mencionado na resposta anterior, a leitura na Educação infantil deve transcender a ideia de apenas decodificar letras e palavras. Com isso, posso dizer e afirmar que todos os momentos vivenciados por nós, contêm leitura. Ao chegar na escola, por exemplo, temos o momento de acolhida, onde recebo as crianças e sempre pergunto como estão se sentindo (feliz, triste, com saudade, animado/a, com raiva, bravo/a...) e dou as 'boas-vindas', cumprimentando e falando como estou me sentindo. Ou seja, em nosso primeiro contato, já existe a possibilidade de uma leitura dos sentimentos – Como estou me sentindo? Como ela (professora) está se sentindo? Por qual motivo estou me sentindo assim? – Isso nos permite um diálogo para descobrir como posso colaborar com o processo de descobertas, além de oportunizar uma ampliação de repertório para a comunicação e reflexão, leitura de mundo. Esse é um momento muito interessante, pois, com o passar do tempo, é possível notar aquelas crianças que são mais comunicativas ou mais tímidas, aquelas que tentam criar ideias, as que mantêm um mesmo repertório, ou até apresentam certa dificuldade para se expressar.”

5. Que tipos de materiais de leitura você costuma utilizar?

A: "Quando falamos em leitura nosso primeiro pensamento tende a ser: livros, letras, palavras, frases, textos... mas pensando no meu dia a dia como professora da Educação Infantil, os principais materiais utilizados por mim são: imagens, panfletos, cartazes, revistas, gibis, livros, receitas, músicas, parlendas, rimas, fantoches, dedoches, palitoches, fantasias, 'massinha'... Certa vez, em um curso que estava participando, fui questionada por qual motivo eu considerava massinha um material de leitura. Acredito ser pertinente relatar também para a divulgação desse material, pois penso que ainda nos limitamos muito ao abordarmos sobre leitura na Educação Infantil. Considero massinha um material de leitura, pois nos permite criar, imaginar e (re)inventar histórias e possibilidades, utilizando a criatividade e novas oportunidades para descobertas incríveis."

6. Como as crianças geralmente reagem aos momentos de leitura?

A: "É possível notar que cada criança apresenta um perfil diferente. Nos tempos atuais, por conta do uso excessivo das TECs, sendo os vídeos apresentados contendo uma duração de poucos minutos ou até mesmo segundos, torna-se notório o desinteresse por parte da maioria em permanecer atentos/as a um espaço de tempo maior. Porém, existem aquelas crianças que, nitidamente, preferem a leitura acompanhada de livros e exposição de figuras, outras preferem a contação de histórias com fantoches, dedoches e/ou palitoches, mas também temos aqueles que preferem participar ativamente, contando e falando durante as atuações, sempre mencionando sua opinião, uma expressão ou comentário. Em contrapartida, não podemos deixar de mencionar das crianças que não demonstram nenhum interesse ou afinidade com esses momentos. Em relação às observações e leituras de mundo, das vivências e sentimentos, algumas crianças aparentam ser mais tímidas e menos falantes, já outras superativas e extremamente comunicativas, nem sempre observadoras, mas a maioria atenta aos detalhes."

Protagonismo Infantil e Escuta

7. Em sua prática, de que maneira as crianças participam da escolha das histórias ou temas trabalhados?

A: "Em nossa rotina, sempre realizamos a rodinha. Durante esse momento, conversamos sobre o que será desenvolvido durante o dia, os interesses de cada um/uma, as propostas e novas possibilidades para melhorar nossas ações. Quando possível e, principalmente se necessário, gosto muito da ideia de adaptar o planejamento com intuito de trazer, para um lugar de destaque, as falas e observações realizadas pelas crianças. Normalmente sempre apresento mais de uma possibilidade, oportunizando uma escolha democrática por meio de votação com todas as pessoas presentes."

8. Você acredita que a leitura pode ser uma forma de escutar as crianças? Por quê?

A: "Com toda certeza! Tenho como exemplo o projeto que desenvolvi e ainda desenvolvo, principalmente com turmas de Educação Infantil, onde busco oportunizar histórias variadas, para posteriormente serem escolhidas e recriadas pelas crianças da turma. Em um desses momentos, destaco a história criada a partir do clássico Rapunzel – Irmãos Grimm. A ideia surgiu com intuito de ajudar uma das crianças da sala. A menina tinha muitos piolhos e as crianças resolveram fazer uma história, baseada no clássico Rapunzel, contando a versão de 'Os piolhos de Isabelle'. Na história, as crianças da turma escolheram contar que Isabelle (nome escolhido para o personagem) tinha muitos problemas com piolhos. A menina morava com sua avó que

era malvada e não a deixava sair de casa. Sem ter como se cuidar, Isabelle foi socorrida pelo vendedor de pudim de macaco (moço que costumava vender no bairro da escola que estava atuando na época). O vendedor ajudou Isabelle a fazer um produto para passar na cabeça e acabar com os piolhos, finalizando a história ensinando para toda escola sobre os cuidados e higiene pessoal para combater os piolhos. Enfim, com esse projeto, tornou-se nítido que as crianças reproduzem, por meio de histórias, suas realidades, experiências, vivências, traumas, frustrações, preocupações, inquietações e muito mais.”

Espaços e Ambientes

9. Como o ambiente da sala é organizado para favorecer o contato das crianças com os livros?

A: “O ideal seria dizer que temos prateleiras de alcance para as crianças, com livros adequados para cada faixa etária, dos quais os/as pequenos/as podem manusear, realizando a leitura e reconto ou até mesmo para apreciarem em momentos de deleite, contendo espaços com almofadas, tapetes e/ou cadeiras com tamanhos e estruturas adaptados para atendê-los. Vou um pouco além e ainda acrescento a ideia dos ambientes oportunizados e (re)conhecidos como bibliotecas, sendo essas aconchegantes, com espaço e estrutura física de encher as vistas, abrindo portas para gosto por frequentar e querer descobrir as magias que podemos encontrar por lá. Infelizmente isso não é a realidade! Focando no presente momento, o acervo de livros disponibilizados para as crianças manusearem são meus (comprados, adquiridos e/ou doados – acervo pessoal). Os livros ficam em uma caixa de papelão que foi encapada com o desenho/registro realizado pelas crianças, das histórias contadas e recontadas. Essa caixa precisa ser guardada diariamente dentro do armário pois não temos espaço físico que comporte um cantinho especial para leitura. Atualmente, a biblioteca da escola que eu atuo encontra-se em melhor estado de conservação e manutenção, mas a realidade nem sempre foi essa. Normalmente as bibliotecas são transformadas em depósitos, com intenção de guardar materiais extras (cadeiras, mapas, brinquedos, apostilas...). Os livros da escola são emprestados apenas para as professoras, com intuito de evitarem danos ao patrimônio da escola. Fica então meu questionamento: as prateleiras realizam leituras? Como ensinar crianças bem pequenas e/ou pequenas a manusearem e cuidarem dos livros se não são oportunizados esses materiais? Nas prateleiras, esses materiais são lindos, mas não seriam melhores se possibilitassem um mundo de descobertas e experiências para as crianças?”

10. Você considera que os espaços disponíveis favorecem a leitura como uma linguagem de expressão infantil?

A: “Deveriam favorecer, mas conforme mencionado na resposta anterior, a realidade não é bem essa. Ainda falta muita coisa sair do papel para a leitura se tornar efetivamente um espaço de qualidade e expressão infantil.”

Abordagem Reggio Emilia

11. Você conhece ou já ouviu falar na abordagem Reggio Emilia? Como descreveria essa abordagem?

A: “Sim. Abordagem incrível que deveria ser repassada e compreendida por todas as pessoas envolvidas na educação. Ainda existem educadores/as que não percebem a criança como um ser pensante, ativo, de gostos, interesses, pertencente ao espaço, com direitos e deveres, vez e voz. A abordagem Reggio Emilia surgiu com intuito de valorizar e trazer em pauta todo o protagonismo das crianças por meio de abordagens mais experienciais (a criança fazendo, ou seja, nada feito pra ela e sim por ela), aprendendo e ensinando de diferentes maneiras (abordagem sensorial, verbal, não verbal, artística, motora...), tendo o/a professor/a como mediador/a, sendo um/a facilitador/a e estimulador/a de todo o processo ensino e aprendizagem.”

12. Em sua prática, você percebe alguma relação entre sua forma de trabalhar e os princípios dessa abordagem (como escuta, documentação, ambientes, múltiplas linguagens)?

A: “Sim, bastante! Busco ser grande observadora e mediadora sempre que necessário, permitindo com que as crianças procurem construir seus conhecimentos de maneira cada vez mais autônoma. Oportunizo um ambiente envolvente, agradável, acolhedor, demonstrando e passando confiança/segurança para as crianças, bem como para seus/suas responsáveis. Lembrando a todo momento da importância dessa parceria entre escola e família, contando sempre com a participação, atuação e apoio de todas as pessoas envolvidas. Tudo isso, de maneira dinâmica contendo diferentes abordagens (música, arte, movimento, criação, trocas, histórias – escuta e fala...). Para resolução de problemas, procuro ouvir, compreender, orientar e observar. Quando necessário, apoio com mais algumas abordagens e intervenções para finalizar. Em relação aos documentos e registros, realizo relatórios individuais seguindo os documentos norteadores para Educação, como por exemplo a BNCC. Além dos relatórios, costumo registrar com fotos as ações e propostas desenvolvidas, finalizando o ano com um livro informativo, contendo as imagens e explicações do que é e como foi realizado.”

Documentação e Registro

13. Você costuma registrar os momentos de leitura com as crianças? Como faz isso? Para quê?

A: “Sim. Além das fotos, também registro por meio de criações coletivas (sendo eu a escriba das histórias criadas) e por meio de desenhos (melhor parte da história e personagens). Acredito que o registro é uma importante ferramenta que permite refletir sobre as práticas e novas possibilidades.”

14. Como os registros (diários, murais, fotos, falas das crianças etc.) contribuem para o seu planejamento pedagógico?

A: “Por meio dos registros consigo analisar, refletir e avaliar como posso melhorar as propostas e futuras práticas pedagógicas.”

Reflexão Final

15. Que desafios você encontra ao trabalhar com leitura na Educação Infantil?

A: “Inúmeros são os desafios, mas o que considero mais desgastante é conseguir lidar com a falta de informação e conhecimento que levam a julgamentos e cobranças inadequadas. O sistema é falho e ainda temos muitas pessoas que não demonstram interesse em atualizar seus conhecimentos, mantendo padrões e pensamentos retrógrados. Isso acaba boicotando todo o processo.”

16. O que você considera fundamental para promover uma experiência leitora significativa para as crianças?

A: “Propostas variadas, com total participação das crianças (antes, durante e depois). Oportunizar ambientes acolhedores, materiais diferentes e adequados para cada faixa etária, manuseio e atuação perante as abordagens realizadas. Enquanto leitor/a, condutor/a das informações e/ou história, se torna fundamental a preparação para que haja uma experiência realmente significativa, afinal, é possível notar que as crianças percebem quando estão participando de um momento em que existe a falta de preparo para execução.”

17. Gostaria de compartilhar algo mais sobre sua vivência com a leitura e o protagonismo das crianças?

A: “Com o passar do tempo, aprendo cada vez mais com as crianças que cada leitura, em cada momento, para cada pessoa, se torna única, mesmo quando repetida inúmeras vezes. Sendo assim, sempre faça com amor!”

APÊNDICE B - ENTREVISTA 2

PROFESSORA 2

Idade: 59 anos

Tempo de atuação na Educação Infantil: 21 anos (efetiva) e 1 ano e 9 meses (contrato)

Formação acadêmica: Pós-graduação em Educação Infantil

Início – Acolhida e Ambientação

1. Você pode contar um pouco sobre sua trajetória como professora da Educação Infantil?

B: “Sempre trabalhei na Educação Infantil com crianças de 4 anos, sendo somente 1 ano com crianças de 5 anos. Para mim, a Educação Infantil é o alicerce da formação da criança.”

2. Quais experiências mais marcaram sua prática com crianças pequenas ao longo dos anos?

B: “Criar vínculos afetivos com as crianças.”

Leitura na Educação Infantil

3. Como você compreende o papel da leitura na Educação Infantil?

B: “Através da leitura as crianças desenvolvem a concentração, memória, raciocínio e compreensão, estimulando a sua linguagem oral.”

4. Como costuma realizar momentos de leitura com sua turma? Pode nos contar uma experiência significativa?

B: “Utilizo livros adequados à faixa etária com ilustrações coloridas e histórias que estimulem a imaginação. Incentivo a participação das crianças perguntando sobre seus personagens favoritos, o que elas acham das histórias”.

5. Que tipos de materiais de leitura você costuma utilizar?

B: “Livros literários, imagens, gravuras e gêneros textuais.”

6. Como as crianças geralmente reagem aos momentos de leitura?

B: “São momentos que as crianças gostam muito. Evito histórias longas para não ficarem cansativas e acabem perdendo o interesse pela história.”

Protagonismo Infantil e Escuta

7. De que maneira as crianças participam da escolha das histórias ou temas?

B: “Quando faço a leitura deleite, fazemos votação entre 4 ou 5 livros, leio o que for mais votado.”

8. Você acredita que a leitura pode ser uma forma de escutar as crianças? Por quê?

B: “Sim, porque as crianças aprendem a expressar suas opiniões, suas emoções, ideias, incentivando a comunicação.”

Espaços e Ambientes

9. Como o ambiente da sala é organizado para favorecer o contato das crianças com os livros?

B: “Na sala, pois fechamos a porta, para evitar barulhos externos, e em roda, sentados no chão ou em cadeiras. As crianças têm duas vezes por semana horário de ir à Biblioteca, já que temos bibliotecária.”

10. Você considera que os espaços disponíveis favorecem a leitura como uma linguagem de expressão infantil?

B: “Sim, um espaço acolhedor e atrativo pode ser uma forma de estimular a criatividade e a capacidade de expressão das crianças.”

Abordagem Reggio Emilia

11. Você conhece ou já ouviu falar na abordagem Reggio Emilia? Como descreveria essa abordagem?

B: "Sim. A criança como protagonista do seu próprio aprendizado e o professor como incentivador no processo de aprendizado das crianças."

12. Em sua prática, você percebe alguma relação entre sua forma de trabalhar e os princípios dessa abordagem (como escuta, documentação, ambientes, múltiplas linguagens)?

B: “Sim, principalmente na escuta e nas múltiplas linguagens, onde as crianças aprendem através de diversas formas, como desenho, pintura, música, escrita, entre outras.”

Documentação e Registro

13. Você costuma registrar os momentos de leitura com as crianças? Como faz isso? Para quê?

B: “Sim, registros com fotos, como escreva e observações. Para acompanhar e avaliar o desenvolvimento das crianças de forma contínua.”

14. Como os registros contribuem para o seu planejamento pedagógico?

B: “Me permite acompanhar o desenvolvimento individual e coletivo das crianças, identificando pontos fortes e onde deve ter melhoria.”

Reflexão Final

15. Que desafios você encontra ao trabalhar com leitura na Educação Infantil?

B: “Incentivo por parte dos pais; crescente uso de dispositivos eletrônicos como celular.”

16. O que você considera fundamental para promover uma experiência leitora significativa para as crianças?

B: “Oferecer uma variedade de livros adequados à idade, criar momentos de leitura prazerosa, estimular a discussão sobre as histórias e respeitar o interesse das crianças.”

17. Gostaria de compartilhar algo mais sobre sua vivência com a leitura e o protagonismo das crianças?

B: “Nos momentos livres como parquinho, período livre, brinquedos onde as crianças fazem a ampliação do conhecimento do mundo.”

APÊNDICE C - ENTREVISTA 3

PROFESSORA 3

Idade: 26 anos

Tempo de atuação na Educação Infantil: 2 anos

Formação acadêmica: Pedagogia

Início – Acolhida e Ambientação

1. Você pode contar um pouco sobre sua trajetória como professora da Educação Infantil?

C: “Sim. Entrei na Educação Infantil em 2023, logo após me formar em Pedagogia. Assim que cheguei à escola onde fui alocada, tive como opção a Educação Infantil ou o Ensino Fundamental I e, como escolha já definida, optei pela 2ª etapa e continuo trabalhando nela desde então.”

2. Quais experiências mais marcaram sua prática com crianças pequenas ao longo dos anos?

C: “São várias experiências marcantes no dia a dia, quando se trabalha com a Educação Infantil, mas mesmo no pouco tempo que atuo nesta fase de aprendizagem, a principal é ver o quanto as crianças evoluem mentalmente, intelectualmente, socialmente e afins durante o ano, em cada roda de conversa e em cada proposta de ensino que é proporcionada a elas.”

Leitura na Educação Infantil

3. Como você compreende o papel da leitura na Educação Infantil?

C: "A leitura na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois através dela as crianças criam e recriam cenas no seu imaginário, compreendem o universo da leitura oral de imagens, se concentram, memorizam e raciocinam."

4. Como costuma realizar momentos de leitura com sua turma? Pode nos contar uma experiência significativa?

C: “Temos o cantinho de leitura, onde as crianças cotidianamente escolhem um livro para ser lido pela professora, ou fazem uma leitura deleite. Temos momentos na biblioteca, mas a mais significativa foi o piquenique literário realizado na escola.”

5. Que tipos de materiais de leitura você costuma utilizar?

C: “Livros de literatura infantil impressos, livros online, vídeos de histórias, leitura e escrita de cartas e recados, e histórias orais.”

6. Como as crianças geralmente reagem aos momentos de leitura?

C: “A hora da leitura é sempre uma agitação e alegria. As crianças sempre ficam curiosas para saber qual será a história do dia e a próxima que virá.”

Protagonismo Infantil e Escuta**7. De que maneira as crianças participam da escolha das histórias ou temas?**

C: “Geralmente os temas de algumas histórias são definidos de acordo com o tema trabalhado na semana, e outros livros ficam dispostos no cantinho da leitura, com temas diferenciados. A escolha de qual livro iremos ler é do ajudante do dia.”

8. Você acredita que a leitura pode ser uma forma de escutar as crianças? Por quê?

C: “Sim. Em meio ao momento de leitura, as crianças são os principais sujeitos do processo e devem ter espaço para esboçar participação ativa e serem ouvidos durante o processo.”

Espaços e Ambientes**9. Como o ambiente da sala é organizado para favorecer o contato das crianças com os livros?**

C: “O cantinho de leitura e livros disponíveis dentro da sala de aula ficam em um canto específico da sala, com a altura e disposição para que eles visualizem e manuseiem os livros.”

10. Você considera que os espaços disponíveis favorecem a leitura como uma linguagem de expressão infantil?

C: “Sim.”

Abordagem Reggio Emilia**11. Você conhece ou já ouviu falar na abordagem Reggio Emilia? Como descreveria essa abordagem?**

C: “Não.”

12. Em sua prática, você percebe alguma relação entre sua forma de trabalhar e os princípios dessa abordagem (como escuta, documentação, ambientes, múltiplas linguagens)?

(Sem resposta registrada.)

Documentação e Registro

13. Você costuma registrar os momentos de leitura com as crianças? Como faz isso? Para quê?

C: “Sim, registro com fotografias e diário de bordo. No diário de bordo, anoto algumas informações sobre o processo e faço isso a fim de identificar questões a serem trabalhadas futuramente.”

14. Como os registros contribuem para o seu planejamento pedagógico?

C: "É através desses registros que observo a evolução das crianças, que observo questões a serem trabalhadas futuramente."

Reflexão Final

15. Que desafios você encontra ao trabalhar com leitura na Educação Infantil?

C: “Encontrar uma literatura com linguagem, temas e imagens significativas para o público específico.”

16. O que você considera fundamental para promover uma experiência leitora significativa para as crianças?

C: “Para promover uma experiência significativa é preciso ter afetividade, variedade literária, um ambiente para tal e, principalmente, entender e compreender que são as crianças os principais sujeitos da ação.”

17. Gostaria de compartilhar algo mais sobre sua vivência com a leitura e o protagonismo das crianças?

C: “Não.”

APÊNDICE D - PROTÓTIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

Protótipo de Produto Educacional
Tipo de produto proposto: Curso – Duração 40h
Nome: Andressa Maria Ferreira de Souza Oliveira
Orientador (a): Ilsa Goulart
Título: A Leitura como Linguagem na Educação Infantil: Um Olhar pela Abordagem Reggio Emilia
<p>Introdução:</p> <p>O presente curso, intitulado A Leitura como Linguagem na Educação Infantil: Um Olhar pela Abordagem Reggio Emilia, tem como objetivo levar os profissionais da educação infantil a compreenderem e aplicarem os princípios da abordagem Reggio Emilia no contexto de uma escola pública municipal. Inspirado nos fundamentos propostos por Loris Malaguzzi e contextualizado por autores como Paulo Fochi e as experiências do Ateliê Carambola, o curso enfatiza o papel do ambiente como terceiro educador e as possibilidades de adaptação à realidade socioeconômica local.</p> <p>A abordagem Reggio Emilia considera a criança como protagonista ativa de seu aprendizado, e o ambiente escolar como um agente educador que inspira, provoca e organiza as interações e as descobertas. No entanto, implementar essa perspectiva em escolas públicas no Brasil exige reflexões cuidadosas sobre os desafios locais e o uso criativo de recursos disponíveis. Ao longo de 40 horas, o curso combina teoria e prática, possibilitando aos educadores explorar conceitos fundamentais, como a documentação pedagógica e a reorganização de espaços, a fim de promover um ambiente estético, funcional e alinhado ao protagonismo infantil. As atividades práticas e reflexivas incentivam os participantes a desenharem planos de ação adaptados às suas realidades.</p> <p>Objetivo Geral</p> <p>Apresentar a abordagem Reggio Emilia para profissionais da educação infantil, explorando o conceito de "ambiente como educador" e adaptando-o ao contexto da escola pública referenciada na pesquisa.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender os princípios da abordagem Reggio Emilia e sua relevância para a educação infantil. • Explorar o conceito de "ambiente como educador" e sua aplicabilidade nas escolas públicas. • Incentivar práticas pedagógicas inspiradas em Reggio Emilia, considerando os desafios e recursos do contexto brasileiro. • Refletir sobre a documentação pedagógica como ferramenta de registro, avaliação e transformação do processo educativo.

Desenvolvimento do Protótipo:

Tema do Protótipo: A Leitura como Linguagem na Educação Infantil: Um Olhar pela Abordagem Reggio Emilia

Etapas do Desenvolvimento**1. Planejamento do Espaço de Aprendizagem**

- **Atividade:** Análise do Ambiente Escolar
- **Descrição:** Os participantes fazem um diagnóstico do espaço físico de suas escolas, utilizando fotos e mapas desenhados à mão.
- **Perguntas Orientadoras:**
 - Como o espaço atual incentiva ou limita a exploração das crianças?
 - Quais elementos do ambiente (móveis, materiais, iluminação) podem ser melhorados?
- **Ferramentas Utilizadas:**
 - Smartphones para registro fotográfico.
 - Papel kraft e canetas coloridas para mapeamento do ambiente.

2. Redesenho Coletivo

- **Atividade:** Prototipagem de Espaços Educadores
- **Descrição:** Os participantes, divididos em grupos, propõem melhorias no ambiente escolar baseadas nos princípios de Reggio Emilia:
 - Espaços acolhedores e convidativos.
 - Uso criativo de materiais acessíveis e recicláveis.
 - Integração de luzes, cores e texturas.
- **Execução:** Criam maquetes simples (físicas ou digitais) para ilustrar o espaço ideal.
- **Materiais Necessários:**
 - Materiais recicláveis: caixas de papelão, garrafas PET, retalhos de tecido.
 - Ferramentas básicas: cola quente, tesouras, papéis.

- Caso digital: ferramentas como Canva ou Google Slides.

3. Oficinas Práticas no Espaço Real

- **Atividade:** Transformando Espaços com Recursos Locais
- **Descrição:** Os participantes aplicam ideias do redesenho em um espaço real da escola, utilizando os materiais disponíveis.
- **Objetivo:** Demonstrar como pequenos ajustes podem transformar o ambiente.
- **Exemplos:**
 - Criar cantos temáticos: canto da leitura, da arte, do faz de conta.
 - Reorganizar mobiliário para permitir livre circulação e interação.

4. Reflexão e Registro: Documentação Pedagógica

- **Modelo de Registro**
 - **Formato:** Diário visual em formato digital ou impresso.
 - **Elementos do Registro:**
 - Antes e Depois: Fotos do espaço original e do espaço transformado.
 - Relato Reflexivo: Impressões dos participantes sobre o impacto da mudança.
 - Desenhos das Crianças: Registros das percepções infantis sobre o novo ambiente.
 - **Ferramentas Recomendadas:**
 - Google Drive para organização de documentos e fotos.
 - Aplicativo Padlet ou Canva para criar murais digitais compartilháveis.

Módulo	Tópico	Carga Horária	Descrição
1	Introdução à abordagem Reggio Emilia	4H	Conteúdo: História da abordagem, fundamentos de Malaguzzi, o papel da criança como protagonista.
2	Princípios pedagógicos	6H	Conteúdo: Participação, pesquisa, colaboração, protagonismo infantil, e o papel do adulto.
3	O ambiente como terceiro educador	8H	Conteúdo: Organização de espaços, materiais e estética.
4	Documentação pedagógica	6H	Conteúdo: Importância do registro para avaliação e comunicação.
5	Realidade brasileira e Adaptação	6H	Conteúdo: Reflexão sobre possibilidades e limites no contexto brasileiro.
6	Oficinas práticas	8H	Atividades: Oficinas criativas inspiradas no Ateliê Carambola.
7	Avaliação e fechamento	2H	Conteúdo: Reflexão final sobre aprendizados do curso.

Resultados Esperados

- Participantes capacitados a transformar espaços escolares com recursos limitados.
 - Maior protagonismo das crianças no uso do ambiente escolar.
 - Registros pedagógicos que incentivem reflexão contínua.

Referências

Malaguzzi, L. *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia na educação infantil*. Porto Alegre: Penso, 2016.

Fochi, Paulo. *Uma escola para crianças: Diálogos com Reggio Emilia sobre educação infantil*. Porto Alegre: Penso, 2018.

Gandini, L., Edwards, C., & Forman, G. *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Praeger, 2015.